

Skal, skal ikke?

*En kvalitativ studie av hvordan tre skoler
forholder seg til meldeplikten til barnevernet*

Therese Grøndahl Ertzaas



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Skal, skal ikke?

En kvalitativ studie av hvordan tre skoler forholder seg til meldeplikten til barnevernet.

© Therese Grøndahl Ertzaas

2012

Tittel: Skal, skal ikke?

Forfatter: Therese Grøndahl Ertzaas

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel:

”Skal, skal ikke? En kvalitativ studie av hvordan tre skoler forholder seg til meldeplikten til barnevernet”.

Bakgrunn, formål og problemstilling:

Barnevernets hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, samt å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår (barnevernloven 1992 § 1-1). For at barnevernet skal kunne utføre det det er satt til å gjøre, er det avhengig av hjelp fra blant andre skolen. Skolen møter alle barn og er av den grunn i en unik posisjon når det gjelder å kunne avdekke omsorgssvikt, og fange opp skjevutvikling på et tidlig tidspunkt. Til tross for at skolen har meldeplikt til barnevernet dersom det er grunn til å tro at et barn blir utsatt for mishandling eller alvorlig omsorgssvikt (opplæringsloven 1998 § 15-3), står skolen for en forholdsvis lav andel av bekymringsmeldingene til barnevernet. Formålet med denne studien er å få innsikt i hva skolen besitter av kunnskap om omsorgssviktrelaterte temaer, hvilke samarbeidserfaringer de enkelte skolene har med den lokale barneverntjenesten og, i forlengelsen av det, forhåpentligvis få et innblikk i hva den lave meldeprosenten fra skolen til barnevernet kan handle om. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling: ”Hvordan forholder skolen seg til meldeplikten til barnevernet?”

Teori og empiri:

Oppgavens teoretiske forankring finnes i hva jeg anser som formålstjenlig for å kunne belyse den valgte problemstillingen: Relevant teori og forskning vedrørende hva som anses som god nok omsorg, og i forlengelsen av det hvordan vi kan forstå omsorgssvikt. Ulike aspekter ved barns oppvekstmiljø vil bli redegjort for (her med fokus på skole, hjem og barnevern), og relevant lovverk samt barrierer og forsvarsmekanismer i forbindelse med utøvelsen av meldeplikten vil bli belyst.

Metode:

Denne studien er gjennomført med et fenomenologisk inspirert perspektiv, og ved å gjøre bruk av et kvalitativt semi-strukturert intervju som metode. Valg av perspektiv og metode er foretatt på bakgrunn av et ønske om å få fatt i informantenes ”livsverden” slik den kommer til uttrykk gjennom deres beskrevne opplevelser, meninger og erfaringer med meldeplikten til barnevernet. Utvalget består av ni lærere og tre rektorer ved tre ulike barneskoler i tre ulike kommuner.

Resultater:

Resultatene fra min undersøkelse antyder at årsaken til den forholdsvis lave meldeprosenten fra skole til barnevern er sammensatt. Hvor aktivt de enkelte skolene forholder seg til meldeplikten varierer, og er blant annet basert på den kunnskap og erfaring den enkelte lærer og rektor har vedrørende omsorgssvikt og barnevern. Elleve av tolv informanter beskriver egen kompetanse vedrørende hvordan omsorgssvikt kan komme til uttrykk som mangelfull, og etterlyser i den sammenheng mer informasjon om og opplæring i omsorgssvikt- og barnevernrelaterte temaer. De enkelte skolene har interne rutiner som legger føringer for hvordan eventuelle bekymringer håndteres, og det ser ut til å være lav takhøyde for å ta opp bekymringer med ledelsen. Selv om flertallet av informantene anser barnevernet som rette meldingsinstans ved mistanke om omsorgssvikt, ser det allikevel ut til at flere av informantene har en generell skepsis til barnevernet. Ut fra noen av informantenes beskrivelser kan det se ut til at både meldeplikten og de interne rutinene i noen sammenhenger fravikes på bakgrunn av tidligere negative erfaringer med barnevernet. Av den grunn er det nærliggende å tro at det i noen sammenhenger er en forskjell på teori og praksis ved at skolene i mange tilfeller ser ut til å klare å identifisere hvilke barn som strever, men at det ikke alltid er automatikk i at barnevernet blir kontaktet. Det kan med andre ord se ut til at det er ulike forsvarsmekanismer (Killén, 2009) og psykologiske og organisatoriske barrierer (Skogen, 2004) forbundet med utøvelsen av meldeplikten til barnevernet. Både rektor- og lærerinformanter ønsker et tettere samarbeid med barnevernet. Et mindre lukket barnevern, og mer informasjon i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt, blir av informantene nevnt som faktorer som kan bidra til at tilliten til barnevernet blir styrket.

Forord

Det er med stolthet og ydmykhet jeg skriver dette forordet. Det har vært en lang og krevende reise, men jeg ville ikke vært den foruten. Det er et privilegium å få lov til å skrive en masteroppgave, og det har vært en lærerik og spennende tid. Det et stort stykke arbeid som nå er avsluttet. Samtidig er masteroppgavens ferdigstilling en begynnelse. Det er med glede og ydmykhet jeg nå tar fatt på de mange oppgavene som venter.

Denne oppgaven har jeg ikke skrevet alene. Det er mange mennesker som har vært involvert i prosessen. Først og fremst vil jeg takke de 12 informantene mine. Uten dere ville denne oppgaven vært en umulighet. Dernest fortjener min veileder Linda Halvorsen en stor takk! Du har vært ved min side hele veien fra begynnelse til slutt. Tusen takk for din optimisme, din absolutte tilgjengelighet og dine kloke råd.

En stor takk rettes også til min kjære mamma: Jeg er så glad i deg! Tusen takk for at du aldri mister troen på meg. Takk til mine svigerforeldre som hele veien har vist interesse for arbeidet mitt, og som har bidratt med språkvask og korrekturlesing. Sist men ikke minst: Takk til søsken, medstudenter og venner for store smil, heiarop og oppmuntring. Dette hadde jeg ikke klart uten dere!

Et liv kom til og et liv gikk bort i løpet av skriveperioden. På hver sin måte har disse hendelsene berørt meg sterkt. Takk Martin, for at nettopp DU kom til oss og beriket våre liv ytterligere. Takk pappa, for den du var. Vi savner deg.

Til min mann Paal, og mine tre små barn Hedda, Mikkel og Martin: Jeg elsker dere! Takk for at jeg får leve mitt liv sammen med dere.

Blindern/Nannestad, mai 2012

Therese Grøndahl Ertzaas

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.2	Temaets aktualitet.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Formålet med studien	3
1.5	Avgrensninger	4
1.6	Oppgavens innhold og struktur.....	4
2	Teori	5
2.1	God nok omsorg	5
2.2	Omsorgssvikt.....	6
2.2.1	Vanskjøtsel.....	8
2.2.2	Fysiske overgrep	9
2.2.3	Psykiske overgrep	9
2.2.4	Seksuelle overgrep	11
2.2.5	Fellesstrekk.....	12
2.2.6	Konsekvenser av omsorgssvikt.....	12
2.3	Overordnede prinsipper i barnevernfaglig arbeid.....	13
2.4	Skolen og barneverntjenesten	14
2.4.1	Meldeplikt til barnevernet	14
2.4.2	Bekymringsmelding til barnevernet	15
2.4.3	Samarbeid.....	15
2.5	Forebyggende virksomhet i skolen.....	16
2.5.1	Relasjonelt arbeid og elevsamtalen	17
2.6	Utviklingsøkologisk teori	19
2.6.1	Mikrosystemet	20
2.6.2	Mesosystemet	21
2.6.3	Eksosystemet	21
2.6.4	Makrosystemet	22
2.6.5	Økologiske overganger	22
2.7	Motstand og barrierer	23
2.7.1	Psykologiske barrierer.....	23

2.7.2	Praktiske, verdi- og maktrelaterte barrierer.....	25
3	Vitenskapsteori og metode	26
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	26
3.1.1	Fenomenologisk perspektiv.....	27
3.1.2	Hermeneutikk	27
3.2	Kvalitativ metode	28
3.2.1	Semi-strukturert intervju som metode.....	29
3.2.2	Gruppeintervju	29
3.3	Utvalg	30
3.3.1	Kriteriebasert utvelgelse.....	30
3.3.2	Rekruttering av informanter	31
3.3.3	Informantene	32
3.4	Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	33
3.4.1	Intervjuguide og prøveintervju	33
3.4.2	Lydopptak og intervjuenes varighet	34
3.4.3	Intervjuene.....	35
3.4.4	Rollen som intervjuer	36
3.5	Transkribering	36
3.6	Analyse	37
3.6.1	Fenomenologisk analyse	37
3.6.2	Validitet.....	38
3.6.3	Reliabilitet	41
3.7	Forskningsetiske betraktninger.....	42
3.7.1	Etiske retningslinjer.....	42
3.7.2	Forskerrollen	43
4	Presentasjon og drøfting av resultater	44
4.1	Skolens kunnskap om omsorgssvikt.....	44
4.1.1	Forståelse av begrepet	44
4.1.2	Vurdering av egen kompetanse	46
4.1.3	Å oppdage omsorgssvikt	47
4.1.4	Gråsone-tilfellene	49
4.1.5	Oppsummering	51
4.2	Bekymringsmeldinger til barnevernet	51

4.2.1	Kjennskap til opplysningsplikten	51
4.2.2	Interne rutiner	54
4.2.3	Erfaringer med å sende en bekymringsmelding	57
4.2.4	Foreldresamarbeid	58
4.2.5	Foreldrereaksjoner	61
4.2.6	Oppsummering	63
4.3	Skolens kjennskap til barnevernet	63
4.3.1	Kunnskap om barnevernet	63
4.3.2	Samarbeid med barnevernet	66
4.3.3	Anonyme diskusjoner	68
4.3.4	Taushetsplikt	69
4.3.5	Tilbakemeldinger	70
4.3.6	Oppsummering	72
4.4	Forebygging	72
4.4.1	Oppsummering	76
5	Avslutning	78
	Litteraturliste	80
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	84
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	86
	Vedlegg 3: Intervjuguide	87

1 Innledning

Det er ikke bare foreldrenes oppgave å beskytte barn mot vold og overgrep. Det er også samfunnets ansvar. I det ligger det at vi alle har et moralsk ansvar for å melde fra dersom vi er bekymret for et barn, i tillegg til at det for enkelte yrkesgrupper ligger en plikt til å melde fra. Overgrep mot barn er ofte vanskelig å oppdage fordi det skjer i den private sfære, og innenfor husets fire vegger. I og med at omsorgssvikt ikke nødvendigvis viser seg tydelig for oss, må vi søke å avdekke den. Skolen møter alle barn, og dette gir skolen en unik mulighet til å avdekke omsorgssvikt. Å vite hva man skal se etter og hvordan man skal forholde seg til det man eventuelt får innblikk i, vil bli belyst gjennom min studie av skolens erfaring med meldeplikten og kunnskap om omsorgssvikt.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

”Barnevernets hovedoppgave er å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid, samt å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår” (barnevernloven 1992 § 1-1). Omsorg for egne barn er i utgangspunktet foreldrenes ansvar. Det vil allikevel være noen foreldre som har behov for hjelp i kortere eller lengre perioder. Barnevernet kan bistå med hjelp til disse familiene slik at omsorgen blir tilfredsstillende, men barnet kan også bli plassert utenfor hjemmet dersom barnevernet ser at dette er nødvendig. Ved utgangen av 2010 var antall barn med barnevernstiltak 49 781. Statistikk fra 2006 viser at skolene sto for 11 % av sakene som førte til at en undersøkelse ble satt i gang. I 2010 ble det registrert 13 700 nye barn som mottok ulike barneverntiltak. I disse nye tilfellene står skolen for en høyere andel av meldingene, nærmere bestemt 14 %. Vi kan dermed se en liten økning i antall meldinger fra skolen som resulterer i tiltak etter barnevernloven. I 2010 ble det åpnet undersøkelsessak vedrørende 11 994 barn mellom 6 og 12 år. I nær halvparten av tilfellene ble resultatet vedtak etter barnevernloven. Skolene sendte i 2010 bekymringsmelding vedrørende mistanke om alvorlig omsorgssvikt og mishandling for 1074 barn mellom 6 og 12 år. Når vi ser alle sakene under ett, viser dette at skolen var meldingsinstans i 10 % av tilfellene når bekymringen gikk på forhold som omhandlet alvorlig omsorgssvikt (statistisk sentralbyrå). Skolene kan altså sies å stå for en forholdsvis lav andel av bekymringsmeldingene til barnevernet.

Prinsippet om tidlig intervensjon står nedfelt i barnevernloven (1992) § 3-1, annet ledd, som omhandler barnevernets ansvar for ”å søke avdekket omsorgssvikt, atferds- og sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås”. Å fange opp skjevutvikling og/eller mangelfull omsorg på et tidlig tidspunkt er viktig, men dette forutsetter at det finnes voksne som forstår de signalene barnet sender og som vet hvordan de skal håndtere eventuelle opplysninger som blir gitt dem. Det handler om i noen tilfeller å tørre å tro det utenkelige. Jo lenger barnet lever med omsorgssvikt, desto alvorligere blir problemene. Barnevernet er helt avhengig av hjelp fra skole, barnehage og helsepersonell når det gjelder å avdekke omsorgssvikt. Med bakgrunn fra arbeid innenfor barnevernet, har jeg fundert mye alene og i samtale med andre på hva den lave meldeprosenten fra skolen kan skyldes. Bakgrunn for valg av tema, er en antakelse om at mange skoler har for liten kompetanse til å avdekke omsorgssvikt, at de sitter på for lite informasjon om hva barnevernet kan tilby og at barnevernet oppleves som ”et lukket organ”.

1.2 Temaets aktualitet

Barnevernet er til stadighet i medias søkelys, og har vært gjenstand for en hel del diskusjoner, spekulasjoner og negative assosiasjoner (Claussen, 2001). Offentligheten har til tider ønsket opplysninger og informasjon, som barnevernet på sin side ikke har kunnet gi på grunn av taushetsplikten. Det at man til dels har begrenset innsyn i denne virksomhetens arbeid gir grobunn for tolkninger og misforståelser (ibid). Selv om det er barnet selv som lider mest, vil omsorgssvikt også ramme samfunnet. Konsekvensene av omsorgssvikt er mange og alvorlige, og både i et individ-, familie- og samfunnsperspektiv vil det være nyttig å avdekke omsorgssvikt på et tidlig tidspunkt. Dersom dette fører til at en uheldig utvikling stoppes, vil det i sin tur spare samfunnet for fremtidige økonomiske og sosiale belastninger i form av kriminalitet, psykiske lidelser og tilsvarende.

Det finnes relativt mye litteratur vedrørende skole, omsorgssvikt og barnevern, samt om samarbeid mellom skole og barnevern. Dette vitner om at ulike temaer vedrørende barns oppvekstvilkår engasjerer og opptar mange. Justis- og beredskapsdepartementet sendte 05.01.12 (nr. 2) ut en pressemelding vedrørende nye tiltak mot vold i nære relasjoner. Her fremheves blant annet viktigheten av at skolen engasjerer seg i arbeidet vedrørende vold mot barn, og at dette bør inngå som tydelige mål i læreplanen for å øke elevenes kunnskap om

vold, krenkelser, grensesetting og seksualitet. Skolens viktige posisjon når det gjelder å oppdage omsorgssvikt blir utdypet i NOU 2009: 22 *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Her pekes det på betydningen av at skolen bidrar til å oppdage og løse utfordringer knyttet til elever med utrygge oppvekstvilkår, psykiske vansker, lærevansker og atferdsvansker (Barne- og likestillingsdepartementet). Meld. St. 19 (2009 - 2010) påpeker viktigheten av å få til et godt samarbeid mellom blant andre skole og barnevern, for å sikre en sammensatt kompetanse rundt barn som har det vanskelig (Kunnskapsdepartementet). I NOU 2009: 18 *Rett til læring* nevnes også viktigheten av et tett samarbeid mellom skole og andre sektorer i kommunen for å sikre barn og unge gode oppvekst- og lærevilkår (Kunnskapsdepartementet). Ann-Cathrin Faldet (2004) peker på betydningen av økt samhandling og personlig kontakt mellom partene som arbeider for å trygge barn og unges oppvekstvilkår. Viktigheten av gode og trygge lærer-elev-relasjoner blir belyst i St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet), hvor regjeringen foreslår å innføre et nytt pedagogikkfag i allmennlærerutdanningen: Pedagogikk og elevkunnskap. Dette skal gi fremtidige lærere ytterligere kompetanse til å ivareta sosiale og relasjonelle forhold, i tillegg til innsikt i hvordan man i samarbeid med andre instanser kan hjelpe barn i risiko. Befring & Moen (2011) påpeker at dagens lærere i liten grad kan hente sin autoritet fra tradisjon og status, og at det må utvikles en lærerprofesjon som er tuftet på personlige egenskaper og en utvikling av personlig autoritet på basis av kompetanse og evne til å skape gode relasjoner til elevene.

1.3 Problemstilling

Skolen er en arena hvor alle barn oppholder seg, også barn som lever med omsorgssvikt. På bakgrunn av dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

”Hvordan forholder skolen seg til meldeplikten til barnevernet?”

1.4 Formålet med studien

Denne oppgaven skriver jeg først og fremst for å øke egen kunnskap om temaet. Selv om jeg har arbeidet innenfor barnevernet, har jeg liten kunnskap om hvordan skolen forholder seg til meldeplikten. Ved å ha meldeplikt til barnevernet, gis man et spesielt ansvar for å si fra dersom man har grunn til å tro at barn er utsatt for omsorgssvikt. I dette ligger også at man

forventer at de personene som innehar denne meldeplikten, vet nok til å vite *når* og til *hvem* man skal melde fra. Formålet med masteroppgaven blir derfor å søke å få innsikt i hva den forholdsvis lave meldeprosenten fra skolen til barnevernet kan handle om. Forhåpentligvis vil min avgrensede studie bidra til økt bevissthet rundt, og innsikt i, dette viktige og komplekse temaet også hos andre.

1.5 Avgrensninger

Masteroppgavens tema gir mange muligheter, og det har derfor vært nødvendig å foreta visse avgrensninger på bakgrunn av de rammene en masteroppgave gir. Vurdering av grad av relevans for min problemstilling ligger også til grunn for mine valgte avgrensninger.

Risikofaktorer og motstandsdyktighet (resiliens) er relevant i studier av omsorgssviktrelaterte temaer. Hvilke egenskaper hos barnet som gjør at det fungerer normalt, til tross for at det lever under unormale forhold, er gjenstand for stadig forskning (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Genetiske disposisjoner, miljøets betydning og hvilke konkrete tiltak som kunne tenkes å påvirke barn og unges oppvekstmiljø i positiv retning kunne vært nærliggende å se nærmere på. En presentasjon og diskusjon av ulike typer forebyggende tiltak i skolen, samt ulike typer tiltak etter barnevernloven ville også vært relevant for denne studien. Likeledes kunne arbeid med relasjoner til barn med ulike typer problematferd vært belyst i større grad.

1.6 Oppgavens innhold og struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Det første kapitlet gir en introduksjon til forskningstemaet med presentasjon av problemstilling og en redegjørelse for oppgavens formål og aktualitet. Andre kapittel gir en oversikt over oppgavens teoretiske fundament. Her vil det bli redegjort for ulike typer av omsorgssvikt, aktuelle lovhjemler og sannsynlige barrierer og forsvarsmekanismer i forbindelse med skolens meldeplikt til barnevernet. Tredje kapittel tar for seg oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, og valg av metode. Resultatene fra undersøkelsen blir presentert i kapittel fire. I oppgavens siste kapittel vil jeg presentere noen avsluttende kommentarer til og refleksjoner over undersøkelsen.

2 Teori

Opplæringsloven og barnevernloven gir føringer for hvordan ansatte i skole og barnevern skal reagere når de har grunn til å tro at barn er utsatt for omsorgssvikt. Verken barnevernloven eller opplæringsloven gir imidlertid noen klar definisjon på *hva* som menes med omsorgssvikt, og jeg finner det av den grunn påkrevet å redegjøre for dette begrepet. Forut for dette finner jeg det naturlig å beskrive kort hva som menes med *god nok omsorg*. Videre vil jeg gi en beskrivelse av hvilke overordnede prinsipper barneverntjenesten arbeider etter. Skolen har en sentral rolle når det gjelder forebyggende virksomhet. Jeg vil kort beskrive denne rollen, samt uttype elevsamtalen og relasjonelt arbeid som virkemiddel. For å belyse hvordan omsorgssvikt kan manifestere seg på ulike områder, samt poengtere viktigheten av samarbeid mellom skole og barnevern, vil jeg ta utgangspunkt i Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Videre er det i denne oppgaven relevant å se på ulike barrierer som kan inntre i forbindelse med meldeplikten. Jeg vil i den sammenheng ta utgangspunkt i en ”barrieremodell” som opprinnelig ble presentert av Per Dalin (1978), men som har blitt videreutviklet av bla Kjell Skogen (Skogen, 2004).

2.1 God nok omsorg

Det medfører vanskeligheter å skulle gi en klar definisjon av hva som menes med *god nok omsorg*. Til det er barn og foreldre for ulike og hver enkelt omsorgssituasjon må vurderes for seg. Hva som til enhver tid menes med god omsorg må også forstås på bakgrunn av samfunnets verdinormer og kriterier for hva som regnes som gode nok oppvekstvilkår (Kvelling, 2008). Det finnes allikevel noen overordnede prinsipper som sier noe om hva som bør ligge i begrepet ”omsorg”. Barneoven § 30 regulerer forholdet mellom barn og foreldre, og peker på at det i foreldreansvaret ligger et ansvar om å utøve foreldreskapet ut fra barnets interesser og behov. Barnet har i følge loven krav på ”omsut og omtanke”. I dette ligger det at barnet har krav på trygghet, kjærlighet, pleie og stell. Videre plikter de som innehar foreldreskapet å gi barnet ”forsvarlig oppseding” og ”forsyting”. Dette handler om at barnet skal få mulighet til å sosialiseres med andre barn og voksne, og at det har krav på å få dekket de mest nødvendige materielle behovene som for eksempel mat, klær og et sted å bo. De som innehar foreldreskapet skal også sørge for at barnet får en utdanning etter interesser og forutsetninger (Holgersen, 2009).

Hva som ligger i begrepet ”god nok omsorg” blir forsøkt beskrevet og utdypet i NOU 2009: 8 *Kompetanseutvikling i barnevernet: ”Når det i barnevernfaglig sammenheng skal foretas en vurdering av om omsorgen er god nok, er det nødvendig å se på foreldrenes omsorgskompetanse”* (Barne- og likestillingsdepartementet). Dette handler om i hvilken grad foreldrene er i stand til å ivareta de mest grunnleggende behovene barnet har for kjærighet, trygget og forutsigbarhet. I dette ligger det vurderinger av foreldrefunksjoner som kan sies å være viktige for barns utvikling uansett kultur og historisk sammenheng (ibid, Killén 2009). Det er de følelsesmessige og kognitive foreldrefunksjonene som er de vesentligste. *Evnen til å oppfatte barnet realistisk* handler om at foreldrenes oppfatninger av barnet samsvarer med barnets faktiske observerbare egenskaper samt de ”motivene” barn har på de ulike utviklingstrinnene. *Evnen til realistiske forventninger om de behov hos voksne som barnet kan dekke* betyr at foreldrene har en oppfatning om at det er de voksne som skal dekke barnets følelsesmessige behov og behovet for omsorg, og ikke omvendt. *Evnen til realistiske forventninger til barnets mestring* handler om at foreldrene har forventninger som er i samsvar med barnets faktiske og potensielle ferdigheter, og utviklingsnivå. *Evnen til å engasjere seg positivt i samspill med barnet* er av avgjørende betydning. Et overveiende positivt engasjement kommer til uttrykk ved at foreldrene aksepterer barnet som det er, og gleder seg over det. *Foreldrenes evne til empati med barnet* kan forstås som foreldrenes evne til å leve seg inn i barnets følelser og opplevelser av behov og situasjoner. Å kunne gi sensitiv respons og til å kunne trøste er eksempler på dette. *Evnen til å prioritere barnets mest grunnleggende behov fremfor egne* betyr at foreldrene setter egne behov til side og dekker de ulike behovene det enkelte barn har, blant annet sett i forhold til dets alders- og utviklingsnivå. Den siste foreldrefunksjonen handler om *evnen til å bære egen smerte og aggresjon uten å måtte avreagere på barnet*. Dette handler om at foreldrene klarer å plassere egen frustrasjon der den hører hjemme, og ikke agerer den ut mot barnet (Killén, 2009).

2.2 Omsorgssvikt

Frem til 1972 gav norsk lovgivning foreldre rett til å benytte ”maadeholden legemlig Revselse paa Børn” (Holgersen, 2008). Selv om denne retten ble opphevet i 1972, tok det mange år før det ble innført et ettertrykkelig forbud mot å benytte ”legemlig refselse” mot barn (ibid). Først i 1987 ble det tilføyd et tredje ledd i barnelova § 30:

Barnet må ikke bli utsett for vald eller på annen vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helse blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld òg når valden brukast som ledd i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode.

Overgrep, mishandling og annen omsorgssvikt handler ikke i første rekke om vanskelige barn, men om voksne som ikke klarer å dekke barnets behov. Det handler om lidelser, mangler og savn hos forsvarsløse barn. Det handler også om opplevelser av nederlag, frustrasjon, håpløshet og tilkortkommenhet hos de voksne i foreldrerollen (Kvælle, 2008). Å slå et barn er noe de fleste vil reagere på med avsky. Likeledes vil det å misbruke et barn seksuelt og/eller unnlate å sørge for at de basale behovene blir dekket, frembringe den samme avskyen. Selv om de fleste av oss har en oppfatning av hva omsorgssvikt er, er det ikke dermed sagt at det er lett å oppdage hvilke barn som blir utsatt for det. De fysiske overgrepene er de som vanskeligst lar seg skjule, men omsorgssvikt rommer mye mer enn det (Killén, 2009). Det ser ut til at det er de tilfellene som oppfattes som ”gråsoner” som er de vanskeligste å forholde seg til for pedagoger i skole og barnehage. Her er det ikke umiddelbart mistanke om alvorlige overgrep eller mishandling, men det er allikevel ”noe” som ikke stemmer. Barnet og/eller foreldrene gir signaler som vekker bekymring, uten at man helt klarer å få fatt i akkurat hva (Bratterud & Emilsen, 2011). Dette støttes av Backe-Hansen (2009), som i sin rapport om barnehager og bekymringsmeldinger viser til at barnehagene opplever ”gråsonetilfellene” som de aller vanskeligste å skulle forholde seg til. Ordlyden i de ulike definisjonene av omsorgssvikt viser at det handler om alvorlige og omfattende forhold: *“Med omsorgssvikt forstår vi at foreldre eller de som har omsorgen for barnet utsetter det for psykiske og/eller fysiske overgrep, forsømmer det så alvorlig at barnets fysiske og/eller psykiske helse og utvikling er i fare”* (Killén, 2009, s. 33). Omsorgssvikt kan forstås som *“..det å forsømme å dekke et barns behov i en slik grad at det utsettes for fysisk eller psykologisk skade eller fare”* (Bunkholdt og Sandbæk, 2008, s. 49).

Kari Killén (2009) differensierer mellom ulike kategorier av omsorgssvikt; barn som blir utsatt for vanskjøtsel, barn som blir utsatt for psykiske overgrep, barn som blir utsatt for fysiske overgrep og til slutt barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Hun påpeker samtidig at barn kan være utsatt for flere typer omsorgssvikt, og det kan være vanskelig å skille dem fra hverandre. Et eksempel er barn som blir utsatt for seksuelle overgrep. Disse barna har også blitt utsatt for fysiske og psykiske overgrep. Det ene utelukker med andre ord ikke det andre. Selv om vi i dag vet mye om hva som fremmer og hemmer barns trivsel og vekst, blir

allikevel mange barn utsatt for omsorgssvikt. Det er flere årsaker til at foreldre ikke klarer å gi barna god nok omsorg. En av årsakene kan være at omsorgssvikten ”går i arv”. Dette betyr at de foreldre som utøver omsorgssvikt, ofte selv har vært utsatt for omsorgssvikt i større eller mindre grad. Andre årsaker kan være rusmisbruk og/eller alvorlig psykisk sykdom hos foreldrene (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.2.1 Vanskjøtsel

”Barn som vanskjøttes både fysisk og psykisk, omfatter barn hvor vanskjøtselen er mer eller mindre åpenbar, ofte allerede fra fødselen” (Killén, 2009, s. 34). Vanskjøtsel er den vanligste formen for omsorgssvikt, og oppfattes gjerne som mindre dramatisk enn de andre formene. Faktum er at denne formen for omsorgssvikt er en av de alvorligste truslene når det gjelder barns kognitive, følelsesmessige, sosiale og atferdsmessige utvikling (Killén, 2009). I disse omsorgssviktsituasjonene får ikke barnet dekket de mest basale behovene. Omsorgspersonene responderer ikke på barnets signaler (for eksempel gråt), og behovet for mat og stell blir dekket når og om foreldrene føler for det. Foreldrene engasjerer seg ikke positivt i barnet, og de er ikke følelsesmessig tilgjengelige. Hos spedbarna kan denne typen omsorgssvikt komme til uttrykk ved at barnet ikke legger på seg, er skittent, anemisk, har bleieutslett og tilsvarende. Barnets skrik etter mat og stell blir enten overhørt eller utløser aggressive reaksjoner. En slik alvorlig form for vanskjøtsel vil påvirke barnet på mange områder. Forsinket psykomotorisk utvikling og språkutvikling, samt dårlig kontaktevne er eksempler på dette. Disse barna har som regel ikke en aldersadekvat fungering. Et barn på 12 måneder kan fungere på linje med et barn på 6 måneder. Barnet vil etter hvert slutte å skrike og gi uttrykk for behov. Det utvikler ingen lyder, fordi ingen snakker med dem. Vanskjøtsel kan også være mindre åpenbar og voldsom, ved at barnet til en viss grad blir sørget for. Barnet blir tatt opp av sengen, gitt mat og skiftet på, men det er etter langvarig gråt. Det opplever imidlertid liten følelsesmessig nærhet, engasjement og omsorg. Barnet blir underernært følelsesmessig og behandles kanskje med likegyldighet (Kvelling, 2008). Prognosene er relativt gode dersom barnet kun lever i denne omsorgssviktsituasjonen i en kort periode. Ved tilstrekkelig mat, stell og omsorg har man sett at spedbarn har gjort utviklingsmessige hopp relativt raskt. Dersom barnet derimot blir utsatt for vanskjøtsel over en lengre periode, er dette svært alvorlig for barnets psykiske og fysiske utvikling (Killén, 2009).

2.2.2 Fysiske overgrep

”Barn som utsettes for fysiske overgrep omfatter barn som skades enten ved aktiv handling, eller ved manglende tilsyn” (Killén, 2009, s 36). Hodeskader hos små barn har ikke nødvendigvis noen ytre tegn. Hos spedbarn kan volden utøves ved at barnet ristes så voldsomt at det oppstår blødninger i hjernehimnen eller øyet. Likeledes kan fall eller slag mot hodet gi alvorlige hjerneskader (Kvello, 2008). Grov fysisk vold utgjør en umiddelbar trussel for barns liv og helse, og krever akutte tiltak. Samtidig vil også mindre grov vold være alvorlig, fordi overgrep av en slik art setter barna i en situasjon hvor viktige behov for trygghet og omsorg blir truet (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). De vanligste synlige skadene disse barna har, er blåmerker og brannsår. Det kan være vanskelig å skille mellom blåmerker som barnet har fått ved å være i naturlig fysisk aktivitet, og blåmerker som har kommet som resultat av slag. Fysiske overgrep kan allikevel avdekkes ved at man observerer sår og blåmerker på unaturlige steder, eller at gamle brudd/bristkader oppdages ved behandling av nye. Skaden sett i sammenheng med barnets alder, samt den forklaringen som blir gitt på hvordan de har oppstått, kan samlet gi en indikasjon på om det foreligger fysiske overgrep. (Kvello, 2008). Barn som har foreldre med aggressive reaksjonsmønstre, kan selv få et høyt aggresjonsnivå. Dersom foreldrene bruker vold for å løse konflikter, kan barnet selv benytte samme metode for å løse konflikter med jevnaldrende. Selv om slike samhandlingsmønstre kan være akseptabelt innad i familien, vil barnet raskt komme på kollisjonskurs med mennesker utenfor familien (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Som nevnt over, går de ulike kategoriene av overgrep ofte i hverandre. Barn som utsettes for fysiske overgrep, er uenkelig også utsatt for psykiske overgrep. Frykten og usikkerheten for når neste fysiske overgrep vil skje, er etter all sannsynlighet tilstede hos disse barna. I tillegg kommer barnets opplevelse av overgrepene, og hvordan barnet forklarer disse for seg selv (Killén, 2009).

2.2.3 Psykiske overgrep

Barn som utsettes for psykiske overgrep omfatter barn i meget forskjelligartede livssituasjoner. Psykiske overgrep er kanskje den vanskeligst definerbare av de ulike formene for omsorgssvikt. Det kan kort defineres som en kronisk holdning eller handling hos foreldre eller annen omsorgsgiver, som er ødeleggende for, eller forhindrer utviklingen av, et positivt selvilde hos barnet (Killén, 2009, s 41).

De traumene eller skadene barnet måtte ha er ikke umiddelbart tilgjengelig for omverdenen. Skadene er innvendig, men vil på et tidspunkt bli tydelige i større eller mindre grad.

Atferdsproblemer som viser seg i barnehage og skole er et eksempel. Barnet kan slite med frustrasjon, forvirring, avmakt og sinne, som igjen kan vise seg gjennom atferd (ibid). Killèn velger å benytte underkategorier når det gjelder barn som blir utsatt for psykiske overgrep, men understreker også her at enkelte av disse situasjonene glir over i hverandre.

Barn som oppfattes som annerledes enn de er handler om at noen barn blir tillagt egenskaper de ikke innehar, og blir behandlet deretter. Dette kan dreie seg om negative egenskaper som gir grunnlag for åpen avvisning eller egenskaper som kan medføre et sterkt og også invaderende engasjement i barnet. Barnet blir manøvrert inn i et forvrengt bilde og sees ikke som det er. Dette medfører at barnet har få muligheter til å utvikle seg i kraft av eget potensial, men blir i stedet styrt av foreldrenes behov og patologi (Killèn, 2009). *Barn av foreldre som lever i voldelige samlivssituasjoner* opplever massiv psykisk terror. De aller fleste barn oppholder seg på samme sted som foreldrene mens de voldelige overgrepene foregår. Redselen for tap av tilknytningsperson er konstant tilstede, og barnet bruker all sin energi på å ta vare på seg selv og foreldrene. Disse barna får ingen mulighet til å bearbeide et traume før det blir utsatt for et nytt. Vold innad i familien forties, og dette er en ytterligere belastning for barnet (ibid). *Barn av rusmisbrukende foreldre* lever med voksne som er mest opptatt av egne behov og problemer og som ikke klarer å se barnet og dets behov. Barnet opplever voksne som ikke klarer å ta vare på seg selv, og utsettes for ustabile og skremmende situasjoner som det verken kan forstå eller forutse. Barnet lever med en konstant angst for hva som vil komme til å skje, og må gang på gang omstille seg og innrette seg ettersom hvilken tilstand foreldrene befinner seg i. Benekting og projisering er hyppig benyttede forsvarsmekanismer hos rusmiddelbrukere, og barnet opplever dette svært forvirrende. Det kan rett og slett ikke stole på egen oppfattelse og dømmekraft, da denne blir benektet og bagatellisert bort av foreldrene (Killèn, 2009). *Barn av foreldre med psykiske lidelser* blir utsatt for sterk kognitiv og emosjonell belastning. De blir ofre for de voksnes forvrengte virkelighetsoppfatning, og dette oppleves som svært skremmende. I tillegg må de forholde seg til voksne som endrer atferd og personlighet, og lever dermed med en kronisk bekymring for det forutsigbare utforutsigbare. Angsten for tap av tilknytningsperson og omsorg er også her i høy grad tilstede (ibid). Dersom barn lever med *foreldre i ubearbeidede separasjons- og skilsmisseprosesser*, kan barnet bli utsatt for et maktspill hvor det blir bedt om å inngå i allianser. Den ene forelderen kan svartmale den andre, og motsatt. Barnet er i en konstant lojalitetskonflikt og kan bli bedt om å velge side. Det utvises ingen forståelse for at barnet er glad i den andre forelderen, og det stilles krav til at barnet skal være mest lojal mot den

forelderen de til enhver tid er hos. Dette skaper mye utrygghet, angst og også forvirrende følelser hos barnet (Killèn, 2009). *Barn i isolerte trossamfunn* er en annen underkategori, og de psykiske overgrepene kan handle om at barna blir utsatt for en autoritær oppdragerstil som går på tvers av gjeldende samfunnsregler og normer. Ofte blir disse barna isolert fra samfunnet forøvrig. Det er usikkert hvor mange barn som lever under slike forhold (ibid). *Alenebarn* er i denne sammenhengen betegnelsen på enslige mindreårige asylsøkere. Disse barna har vært vitne til krig, de er ofte sterkt traumatisert og har blitt skilt fra viktige tilknytningspersoner (Killèn, 2009).

2.2.4 Seksuelle overgrep

”Barn som utsettes for seksuelle overgrep i familien eller i det sosiale nettverket, er barn som av voksne omsorgspersoner engasjeres i seksuelle aktiviteter som de verken emosjonelt eller seksuelt er utviklingsmessig modne for” (Killèn, 2009, s 53). I de aller fleste tilfellene blir overgrepene begått av noen barnet har en relasjon til fra før. Ofte klarer den voksne å få barnet med inn i den seksuelle leken uten bruk av tvang, men ved å gjøre bruk av trusler og/eller belønning. Overgriperen kan fortsette misbruket ved å utnytte den tilliten barnet har til at det er de voksne som vet best, samtidig som barnet i mange tilfeller også frykter overgriperen og av den grunn ikke tør gjøre motstand. I tillegg til alvorlighetsgraden av de fysiske overgrepene, vil barnets relasjon til overgriperen ha avgjørende betydning for hvor alvorlig overgrepene oppleves av barnet. De alvorligste tilfellene av seksuelle overgrep er de overgrepene som blir begått av barnets omsorgspersoner. Barnet har i disse tilfellene få muligheter til å unnsnippe overgriperen, samtidig som det er i et sterkt avhengighetsforhold til den eller de som utøver overgrepene.

De seksuelle handlingene kan omfatte berøring eller beføling, forsøk på eller gjennomført oral, anal eller vaginal inntrengning (Kvillo, 2008). Barn som blir misbrukt seksuelt kan vise dette på forskjellige måter. De yngste barna kan bli direkte og leke ut erfaringene i lek eller komme med seksuelt ladede uttalelser som andre barn og voksne reagerer på. De eldre barna kan på sin side betro seg til en jevnaldrende eller til en voksen. Det er allikevel mest vanlig at barnet holder dette for seg selv og benekter dette dersom de blir spurt. Følelsen av skam og skyld er stor hos disse barna og de bruker mye energi på å ikke avsløre for omgivelsene hva som foregår. Å bli avslørt vil for mange fremstå som mer grufullt enn selve overgrepene (Killén, 2009).

2.2.5 Fellesstrekk

Omsorgssvikt kan, som beskrevet over, ta mange former. Uansett hvilke(n) type(r) omsorgssvikt man blir utsatt for, finnes det noen enkeltelementer som de ulike omsorgssviktsituasjonene har til felles:

1. Mangel på erkjennelse av og respekt for barnets behov
2. Avvisning og/eller likegyldighet
3. Foreldrenes manglende evne til å engasjere seg positivt i barnet og til å prioritere barnets mest grunnleggende behov fremfor egne
4. Et sterkt og irrasjonelt engasjement i barnet hvor barnet tillegges egenskaper det ikke har, og behandles deretter, som kan føre til åpen avvisning eller invadering
5. Foreldres personlighet og samliv/livsstil som fører til at barnet lever med en kronisk bekymring for det forutsigbare uforutsigbare, blant annet for tapet av tilknytningsperson (Killèn, 2009, s 62).

2.2.6 Konsekvenser av omsorgssvikt

Barn som lever i en alvorlig omsorgssviktsituasjon får egen utvikling forstyrret og har store sjanser for å utvikle personlighetsforstyrrelser, post-traumatisk stressyndrom, depresjoner eller annen psykisk sykdom i voksen alder (Killèn, 2009). Forskning antyder at jo nærmere relasjon barnet har med personen som utøver omsorgssvikten, jo større problemer vil omsorgssvikten gi (ibid). Barn som lever med omsorgssvikt får en opplevelse av ikke å ha egenverdi. De har gjerne fått høre at de ikke betyr noe, at de er udugelige og de får ofte skylden for alt det vonde som skjer i familien. Udekkede behov hos barnet skaper avhengighetsproblemer, og barn som lever med omsorgssvikt utvikler ulike typer mer eller mindre destruktive overlevelsesstrategier. I barnehage og skole kan dette komme til uttrykk ved at barnet ”henger i skjørtene” på en voksen eller utviser angstfylt klenging på annen måte. Det kan også komme til uttrykk ved ulike former for og grader av oppmerksomhetssøkende og utagerende atferdsproblematikk, samt rusproblematikk og kriminalitet når barnet blir eldre. Avhengighetsproblemene kan også vise seg ved overdreven tilpasning, selvstendighet, avvisning samt sosial og følelsesmessig tilbaketrekning/isolasjon eller ved annen type

innadvendt psykososial problematikk (Killèn, 2009). Å klare å knytte seg til andre mennesker er en forutsetning for en normal mental utvikling. Omsorgssvikt gir direkte konsekvenser for personens evne til å knytte gode og varige relasjoner oppover i alder (ibid). ”*Det primære er ikke å ha kontakt med andre, men dybden i relasjonene*” (Skaalvik & Kvello, 1998, s. 112). Å leve med omsorgssvikt får store ringvirkninger, og i skolesammenheng kan dette komme til uttrykk ved lave skoleprestasjoner og mistrivsel. Omsorgssvikt er en ”energityv” og mange barn bruker mye energi på å tildekke egen situasjon. Barn som strever med forhold i hjemmet har følgelig små forutsetninger for å skulle konsentrere seg om skolearbeid. Noen barn blir derimot overdrevent prestasjonsorienterte, kontrollerende og ansvarsfulle overfor andre, det vil si i en slik grad og på en slik måte at det blir tvangspreget og selvdestruktivt. Dette kan sees i forhold til skolearbeid, idrett og/eller andre aktiviteter. (Killèn, 2009).

2.3 Overordnede prinsipper i barnevernfaglig arbeid

Barnevernet skal i utstrakt grad samarbeide med den familien som har behov for hjelp og barnets behov skal i første rekke forsøkes løst ved å benytte frivillige hjelpetiltak. Tvang skal kun benyttes dersom hjelpetiltakene ikke fører frem eller på andre måter anses som nytteløse (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Barnevernloven er tuftet på sentrale prinsipper som omhandler barns rettigheter; *barnets beste, det biologiske prinsipp, rett hjelp til rett tid og mildeste inngrep*. Prinsippene ligger som overordnede mål for alle vurderinger barneverntjenesten gjør (ibid).

Barnevernloven § 4-1 (1992) presiserer at det skal legges avgjørende vekt på *barnets beste* når det skal vurderes tiltak etter denne. Det skal legges vekt på å gi barnet stabil og god voksenkontakt og kontinuitet i omsorgen. ”Barnets beste” har vært og er gjenstand for store diskusjoner. Kritikerne mener at det er umulig å fastslå noe universelt om hva som er til det beste for barn og at det må fortolkes i et individuelt perspektiv. Selv om dette begrepet er omdiskutert og vanskelig å få tak i, så vil det å ha fokus på barnets beste bety at man i hvert enkelt tilfelle må søke å få fatt i det aktuelle barnets erfaringsverden. Hva som kan bidra til oppfyllelse av det enkelte barns behov og muligheter, forutsetter en helhetlig vurdering av hver enkelt omsorgssituasjon (NOU 2008: 9 *Med barnet i fokus*, Barne- og likestillingsdepartementet). Utgangspunktet for all barnevernfaglig tenkning og arbeid er at barn skal vokse opp hos sine foreldre, og at det først og fremst skal ytes slik hjelp at barnet kan forbli i hjemmet. *Det biologiske prinsipp* er i tråd med både de universelle

menneskerettighetene og barnekonvensjonen, som legger vekt på respekten for familielivet og barnets rett til å kjenne sine foreldre. Barnevernloven åpner samtidig for at dette prinsippet kan settes til side, dersom det ikke er til barnets beste. Dette betyr at selv om forholdet mellom foreldre og barn er relativt godt beskyttet gjennom lover og konvensjoner, så vil barnets selvstendige interesser alltid gå foran prinsippet om at barn og foreldre skal være sammen. Barn og unge skal få *den hjelpen de trenger når de trenger det*. Dette er forsøkt sikret ved at barneverntjenesten er pålagt å gjøre undersøkelser, samt forholde seg til gitte frister (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). I tråd med målsettingen om at barn så langt det er mulig skal vokse opp hos sine foreldre, skal man ved inngripen benytte de *mildeste* tiltakene først. Dette innebærer et generelt krav om å utvise forsiktighet og at tiltakene så langt det er mulig iverksettes frivillig og i samarbeid med foreldrene (Befring & Moen, 2011). Det skal alltid ligge hjelpetiltak i bunnen i forkant av en plassering i fosterhjem eller institusjon, med mindre behovene er av en slik art at de ikke kan løses med frivillige hjelpetiltak (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.4 Skolen og barneverntjenesten

2.4.1 Meldeplikt til barnevernet

Lærernes taushetsplikt er hjemlet i opplæringsloven § 15-1, annet ledd. Lærere og øvrig skolepersonell har på generelt grunnlag plikt til å hindre at opplysninger om elevers personlige forhold blir gitt til andre. Taushetsplikten er begrunnet ut fra hensynet til personlig integritet og personvern, samt ut fra hensynet til tillitsforholdet mellom det offentlige og den enkelte (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Samtidig gir opplæringsloven § 15-3 (1998) ansatte i skolen en selvstendig meldeplikt til barneverntjenesten, når det er grunn til å tro at et barn utsettes for mishandling eller alvorlig omsorgssvikt. Meldeplikt innebærer at man i kraft av stilling eller posisjon har et særlig ansvar for, og en plikt til, å melde fra om forhold som omfattes av barnevernloven (1992) §§ 4-10 – 4-12. Meldeplikten til barnevernet går foran taushetsplikten i opplæringsloven, og personer som har meldeplikt har ikke anledning til å melde anonymt (www.barnevernet.no). Det er grunn til å merke seg at meldeplikten først trer i kraft dersom man har *grunn til å tro* at et barn blir utsatt for forhold som nevnt over. Dette betyr at det skal ligge kvalifiserte og faglige vurderinger av faktiske opplysninger til grunn for meldingen. En vag mistanke eller en magesfølelse utløser ikke nødvendigvis meldeplikten, og i

disse tilfellene vil det være naturlig å be om samtykke fra foreldrene før en eventuell bekymringsmelding sendes (Claussen, 2010).

2.4.2 Bekymringsmelding til barnevernet

En bekymringsmelding til barnevernet er et resultat av offentlige eller privatpersoners bekymring for ett eller flere navngitte barn. I skolesammenheng vil det som regel være skoleleder som melder. Dette fritar allikevel ikke ansatte i skolen fra den selvstendige meldeplikten (jfr. opplæringsloven, § 15-3, annet ledd). Meldinger kan gjøres enten pr telefon eller i brev form. I tvilstilfeller kan det å kontakte barnevernet for å diskutere saken anonymt, være fornuftig (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Den enkelte skolen bør ha rutiner for hvordan man skal gå frem dersom et barn vekker bekymring. Som regel handler det om å forsøke å innhente nok informasjon slik at det er mulig å danne seg et bilde av hva bekymringen kan dreie seg om. Å observere barnet, foreldrene i samspill med barnet, og i tillegg ha samtaler med barnet selv og/eller samtale med foreldrene er viktig. I noen tilfeller vil man etter en slik informasjonsinnhenting kunne konkludere med at bekymringen var grunnløs. I andre tilfeller vil det være naturlig å sende en bekymringsmelding til barnevernet. Foreldrene bør i de aller fleste situasjoner få informasjon om at skolen har besluttet å sende en bekymringsmelding. Unntaket er dersom man har grunn til å tro at et barn blir utsatt for vold eller seksuelle overgrep. I disse tilfellene vil det være fare for bevisforspillelse og/eller represalier overfor barnet dersom foreldrene blir kontaktet i forkant, og skolen må derfor ta direkte kontakt med barneverntjenesten eller politi (Claussen, 2001). Barneverntjenesten skal snarest, og senest innen en uke, gjennomgå innkomne meldinger og vurdere om meldingen skal følges opp med undersøkelser etter § 4-3. Dersom det er grunn til å tro at det foreligger forhold som kan utløse tiltak, skal barneverntjenesten straks undersøke forholdet etter gitte frister. Undersøkelsen skal gjennomføres slik at den minst mulig skader noen som den berører (barnevernloven, 1992, § 4-3). Foreldre/foresatte kan ikke motsette seg en undersøkelse.

2.4.3 Samarbeid

Barneverntjenesten skal samarbeide med andre forvaltningsnivåer og sektorer, slik at barneverntjenesten kan utføre de oppgaver den er pålagt å gjøre. Barneverntjenesten skal delta i kommunal og fylkeskommunal planleggingsvirksomhet, gi råd og veiledning, og delta i de samarbeidsorganer som blir opprettet (barnevernloven, 1992, § 3-2). Selv om barnevernet er

underlagt en streng taushetsplikt (§ 6-7), er ikke taushetsplikten absolutt. Barnevernet kan ha opplysningsrett dersom den som har krav på taushet gir samtykke til at opplysninger bringes videre, eller dersom opplysninger ønskes gitt til andre forvaltningsorganer fordi det anses som nødvendig for å kunne samarbeide om barnets beste. Den enkelte barnevernarbeider har med andre ord mulighet til å bruke skjønn. I den sammenheng er det spesielt to hensyn som må veies opp mot hverandre. Det ene er behovet for å beskytte enkeltindividet mot spredning av sensitive opplysninger, det andre er behovet for å kunne samarbeide på tvers av etater og tjenester, slik at den det gjelder kan få riktig hjelp (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Denne reguleringen av taushetsplikten har vært gjenstand for mange tolkninger, og barnevernet har blitt kritisert for systematisk å unnlate å gi ut informasjon (Claussen, 2001).

Behovet for økt samarbeid mellom barnevernet og offentlige instanser ble i 2009 understreket ved en lovendring som blant annet ga barnevernet en plikt til å gi tilbakemelding til offentlige instanser i etterkant av en bekymringsmelding (Barnevernloven, 1992, § 6-7). Loven gir dermed skolen en rett til å få en viss informasjon om hva barnevernet har besluttet å gjøre; om en undersøkelse har blitt satt i gang eller ikke, og videre om saken er henlagt eller ikke. Barneverntjenesten kan også gi informasjon om hvilke tiltak som er satt i gang dersom dette er nødvendig for den videre oppfølgingen av barnet. Barnevernloven § 4-4, første ledd beskriver barnevernets generelle veilednings- og informasjonsplikt. Å gi råd og veiledning er en betydningsfull oppgave for den lokale barneverntjenesten. I dette ligger det store muligheter for utenforstående til å få informasjon om hva barneverntjenesten kan tilby av hjelp på ulike nivåer. En god ivaretagelse av denne veiledningsplikten kan gi økt tillit til barnevernet. Barneverntjenesten bør i langt større grad ta kontakt med aktuelle samarbeidsinstanser for å gi dem en generell innføring i barnevernarbeid, samt for å bli bedre kjent. Videre kan den enkelte skole med fordel invitere representanter fra barnevernet til å delta på foreldremøter, personalmøter og lignende (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.5 Forebyggende virksomhet i skolen

Det moderne forebyggingsbegrepet har fokus *”på å forhindre at ulykker og andre uønskede hendelser inntreffer, samtidig som det også innebærer å vedlikeholde det som er positivt og løfterikt”* (Befring & Moen, 2011). Et godt oppvekstmiljø skapes gjennom et tett samspill mellom kommunen, positive krefter i lokalsamfunnet, skolen, frivillige organisasjoner, barn

og ungdom selv, foreldre og andre som ønsker å gjøre en innsats (Kvelling, 2008). I barnevernloven (1992) § 3-1 blir det slått fast at kommunen har et spesielt ansvar for å forebygge omsorgssvikt og atferdsproblemer. *”Forebygging er en av de viktigste investeringer et samfunn kan gjøre – først og fremst ut fra menneskelige hensyn, men også i et samfunnsøkonomisk perspektiv”* (Befring & Moen, 2011). Kommunen skal arbeide med primærforebyggende tiltak, det vil si tiltak som skal forhindre at problemer eller skader oppstår. Kapittel 9 a i opplæringsloven (1998) handler om skolens plikt til å legge til rette for trivsel og utvikling både faglig og sosialt (primærforebygging), og det er skoleleders ansvar å sørge for at slikt arbeid gjennomføres. Skolen har en sentral rolle i det å utdanne mennesker til å mestre egne liv og til å forebygge på flere livsområder (Nordahl, 2006). Det handler om å beskytte elevene og gjøre bruk av problemløsningsstrategier som ikke skaper eller forsterker problemer, men som i stedet fjerner eller reduserer dem (Befring & Moen, 2011).

Det finnes mange eksempler på forebyggende tiltak, som for eksempel ulike skoleomfattende/klassemotrettede tiltak, elevsentrerte og multisystemiske tiltak (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Å arbeide med sosial kompetanse er eksempel på tiltak som både kan være skoleomfattende, og også rettet spesielt inn mot enkelte elever. Å inneha sosial kompetanse er en nødvendighet for å kunne fungere i relasjoner (Drugli, 2008), og defineres av Ogden (2001) som *”relativt stabile kjennetegn ved barn og unge i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner”* (s. 196). Det ser ut til at den sosiale kompetansen best blir fremmet dersom barnet får konkret støtte i samspillsituasjoner sammen med barn og voksne. Dette kan gjøres ved å legge til rette for ulike praktiske øvelser som for eksempel dukketeater og felles diskusjoner av ulike sosiale situasjoner (Drugli, 2008). Organisasjonen MOT har i den forbindelse laget et pedagogisk forebyggingsprogram med tilrettelagte tiltak for både ungdomsskole, videregående opplæring og fritidsarenaer hvor det faglige perspektivet er *”preget av vektleggingen av mennesker som aktører i egne liv, med egne muligheter og krefter til å ta egne valg og vise mot”* (Befring & Moen, 2011, s. 237).

2.5.1 Relasjonelt arbeid og elevsamtalen

Som ledd i det forebyggende arbeidet i skolen og for å fange opp de elevene som lever i vanskelige livssituasjoner, kan relasjonelt arbeid og elevsamtaler være viktige verktøy. Voksne i skolen kan spille en avgjørende rolle i barns liv dersom de er villige til å ta på seg

jobben med å utvikle en god relasjon til dem. Det er de voksnes ansvar å forsøke å opprette og opprettholde en god relasjon, uansett hvordan barna oppfører seg (Drugli, 2008). Dette støttes av Befring & Moen (2011), som påpeker at en god relasjon mellom lærer og elev er kjennetegnet av tillit, og at det videre er den voksne som har hovedansvaret for å ”se” elevene og for å etablere en god relasjon. Selv om ikke skolen har en behandlerfunksjon, ligger det ressurser i de barn-voksen-relasjonene som finnes i skolen. Kontaktlærer kan bli en viktig tilknytningsperson og gi utsatte barn støtte og hjelp både før, under og etter at en eventuell omsorgssvikt er avdekket. Kari Killèn (2009) kaller dette ”*terapeutisk omsorg*”. Ved å ta i bruk de ressursene som finnes i barnets ulike miljøer, kan det helhetlige arbeidet med barn som er utsatt for omsorgssvikt sikres (ibid). Barn kan i mange tilfeller være såkalte ”symptombærere” på vanskelige familieforhold (Kvællø, 2008). Dette betyr at det er vanskelig å få til varige endringer dersom man kun setter inn tiltak rettet mot barnet. Det er essensielt å innlemme de personene som omgås og ser barnet hver dag. På den måten kan alle de miljøene som barnet oppholder seg i, arbeide sammen for å trygge barnets hverdag (Killèn, 2009).

Den opprinnelige intensjonen med elevsamtalene var at disse skulle være vurderingssamtaler. Innholdet i disse samtalene har derfor i utstrakt grad vært rettet mot elevens faglige fungering, og ikke uten videre åpnet opp for samtaler rundt andre temaer. Samtalene har også vært preget av at læreren har snakket *til*, og ikke *med*, eleven (Sørensen, Theie, Lassen & Breilid, 2011). I 2009 innførte Stortinget obligatoriske elevsamtaler. Det er kontaktlærerens ansvar å legge til rette for, og gjennomføre, minst to planlagte elevsamtaler i løpet av skoleåret. Elevsamtalens viktigste intensjon er å bidra til elevens faglige, sosiale og personlige utvikling gjennom å skape dialog mellom lærer og elev som baserer seg på en positiv relasjon (Lassen & Breilid, 2010). Elevsamtalene har med andre ord fått et utvidet innhold, ved at det legges opp til at det skal være en *dialog*, og at samtalene kan dreie seg om andre områder enn kun den enkelte elevs faglige fungering. Retten til og betydningen av å ha jevnlig *dialoger* med kontaktlærer, blir ytterligere presisert i forskrift til opplæringslova (1998) § 3-8 om *dialog om anna utvikling*. Også her blir det presisert at de jevnlig dialogene skal omfatte sosiale og personlige forhold. De utviklingsfremmende dialogene forutsetter at eleven er aktiv og likeverdig, og grunntonen i slike samtaler bør være preget av samspill, samarbeid og gjensidig anerkjennelse av hverandre (ibid). Respekt og anerkjennelse blir også lagt vekt på av Langballe, Gamst & Jacobsen (2010) når det henvises til barnesamtaler. I St.meld. nr 11(2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, blir det slått fast at læreren må ha en

kontinuerlig oppfølging av hele eleven, og da også om forhold som går ut over det rent skolefaglige. Elevsamtalen er unik i den forstand at den når ut til alle elever. Ved å gjøre bruk av elevsamtaler slik de er intendert, vil man ikke bare få innblikk i elevens faglige utfordringer og ønsker, men også kunne fange opp eventuelle bekymringer. Lassen & Breilid (2010) gir en beskrivelse av fem hovedtemaer som kan være et nyttig utgangspunkt for elevsamtalen. Det første hovedtemaet handler om selve *organiseringen* av samtalen og hvordan læreren kan legge til rette for dialog. Det andre hovedtemaet berører elevens *personlige utvikling*, og hvor trivsel er et sentralt element i samtalen. Elevens *sosiale fungering* er det tredje hovedtemaet og viktige elementer her vil være elevens opplevelse av situasjonen i klasserommet, i skolegården samt i andre fora utenfor skolen. Det fjerde hovedtemaet omhandler elevens *faglige fungering*. Her er det naturlig å samtale om elevens akademiske utvikling og eventuelle utfordringer. Det siste hovedtemaet handler om *elev-lærer-samarbeid*. Dette hovedtemaet betoner verdien av ”å invitere eleven til samarbeid (*partnerskap*) om elevens faglige, sosiale og personlige utvikling” (ibid, s. 58). Elevsamtaler er relasjonsbyggende, og kan sies å være et viktig verktøy for å utvikle gjensidig tillit mellom lærer og elev (ibid).

2.6 Utviklingsøkologisk teori

Innefor de systemiske teoriene er man opptatt av helhetsforståelsen og ”..*hvordan mennesket utvikles og preges i samspill med miljøet*” (Bø, 1995, s. 25). Mennesket ferdes i ulike systemer hvor det påvirker og påvirkes av disse systemene og relasjoner innad og mellom disse. Det preges ikke bare av direkte mellommenneskelig samspill, men også av ytre faktorer som politikk og økonomi. Svært forenklet kan vi si at de systemiske teoriene har sin opprinnelse i at *alt påvirker alt* (Bø, 1995). Verken enkeltindividet eller de ulike systemene det står i et gjensidig eller sirkulært påvirkningsforhold til er statiske størrelser, men er i stadig forandring og endring. De ulike systemene påvirker hverandre på ulike måter. Sentralt innenfor den systemiske forståelsen ligger *utviklingsøkologien*. Den utviklingsøkologiske teorien har en fortolkende tilnærming til menneskelig atferd. I enhver situasjon bringer mennesket med seg tidligere erfaringer. Hvordan vi handler og forstår ulike situasjoner er et resultat av våre erfaringer, det sosiale samspillet og de mer ytre samfunnsmessige faktorene (Bø, 1995). Bronfenbrenner (1979) presenterte en utviklingsøkologisk modell, og modellen illustrerer ved bruk av konsentriske sirkler de forskjellige miljøene (eller systemene) et

individ oppholder seg i og hvordan disse påvirker hverandre i et gjensidig samspill. Nivåene i modellen kaller Bronfenbrenner for mikro, meso, ekso og makro (Bø, 1995).

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner, 1979, s. 21)

2.6.1 Mikrosystemet

"A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics" (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mikrosystemet kjennetegnes ved at samspillet er preget av personlig kontakt. Innenfor mikrosystemet befinner det seg flere sosialiseringarenaer eller mikromiljøer, som for eksempel jevnaldrende/medelever, lærere, trenere og med familien som den viktigste. De ulike mikromiljøene opptrer som filtre som alle påvirkninger justeres gjennom, og også her er familien det viktigste filteret. Et barns utvikling eller vekst innenfor mikrosystemet er et resultat av en kompleks vekselvirkning mellom individet, de andre og omgivelsene (Bø, 1995). Innenfor mikromiljøet er det spesielt tre faktorer som menes å være utviklingsfremmende. Det første omtales av Bronfenbrenner (1979) som *aktiviteter* og handler om at barnet utfører noe på egenhånd, i samhandling med andre eller observerer at andre gjør noe. Et viktig moment er at aktivitetene må være varierte, slik at barnets kompetanse kan utvikles. Den andre faktoren handler om *relasjoner*. Det dreier seg om følelser og sosiale forhold som utvikles i samspillet mellom mennesker. Dyaden (en relasjon bestående av to personer) er sentral som utviklingspotensial hos Bronfenbrenner. Gode relasjoner innebærer at personene opptrer som helhetlige, i den forstand at personligheten, temperamentet og oppfatningene tydelige trer frem for barnet. Videre må relasjonene, dersom de skal virke utviklingsfremmende, vare over tid og være preget av gjensidighet og følelsesmessig engasjement. Den tredje faktoren dreier seg om et system av normer og forventede væremåter, nærmere bestemt *roller*. Eksponering for forskjellige roller gir barnet mulighet til å ta ulike perspektiver slik at den sosiale forståelsen utvides, og gir impulser til barnets selvbilde og identitetsdannelse (Kvelling, 2008). Noen roller kan være relativt klare (for eksempel lærer-elev-rollen), mens andre er mer uklare. Måten barnet utfører en rolle på, avhenger av barnets personlighet og av hvordan rollen blir tolket og forstått (ibid). Den viktigste kvalitetsfaktoren for et mikromiljø er hjemmets emosjonelle klima (Bø, 1995).

Dersom man blir utsatt for omsorgssvikt på dette nivået, lever barnet i et miljø hvor erfaringene blir preget av dårlig samspill, lite innlevelse, mangel på gjensidighet og forståelse. Familiens filterfunksjon fungerer ikke, og barnet er i så måte utsatt. (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.6.2 Mesosystemet

“A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life)” (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mesosystemet kan forstås som forholdet, eller forbindelseslinjen, mellom to eller flere mikrosystemer. Slike mesorelasjoner oppnås kun gjennom kontakt. Bronfenbrenner understreker betydningen og viktigheten av den pedagogiske ressursen som ligger i det at de ulike mikromiljøene har kontakt og trekker i samme retning. At mikromiljøene samarbeider og støtter hverandre, har stor betydning for barns utvikling og vekst (Bø, 1995). Mangler i ett mikrosystem kan veies opp av et positivt forsterkende annet mikrosystem. Kvaliteten på et barns oppvekstmiljø kan derfor best forstås dersom man ser på hva alle mikromiljøene samlet sett gir av utviklingsbetingelser (Kvelling, 2008). Dersom barnet har mangler i det utviklingsfremmende samspillet innad i familien, og dernest møter et lite støttende nytt mikromiljø, for eksempel i skolen, kan konsekvensen av understimulering og uhensiktsmessige måter å løse konflikter på vise seg tydelig. Barnet kommer kanskje fort i konflikt med andre barn og/eller voksne, og har gjerne problemer med å møte de kravene som stilles. Barnet kan risikere å bli avvist av andre barn, og kan på den måten miste verdifulle erfaringer med jevnaldrende (Bunkholdt & Sandbæk, 2008).

2.6.3 Eksosystemet

“An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person” (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I dette systemet eller miljøet ferdes barnet sjelden eller aldri. Systemet påvirker likevel barnet men da på en indirekte måte (Bø, 1995). Foreldrenes trivsel på jobben kan for eksempel gi ringvirkninger på hjemmebane, det samme kan økonomiske problemer. Store utfordringer på dette nivået kan gjøre foreldre i dårlig stand til å være omsorgsgivere. Mangelfulle eller dårlige skoletilbud er

også et eksempel på påvirkning på eksonivå som har betydning for barnet. For barn som lever med omsorgssvikt, kan for eksempel dårlige skoletilbud ramme ekstra hardt (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). Dersom et barn og/ eller barnets familie er mottakere av tiltak gjennom barneverntjenesten, er barnevernet en del av barnets eksosystem. Samarbeidsproblemer mellom foreldrene og barnevernet kan for eksempel ha en indirekte negativ påvirkning på barnet.

2.6.4 Makrosystemet

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979, s. 26)

I den ytterste sirkelen finner vi makrosystemet, som forklares til å være det sett av normer, verdier, kulturer og lover som regulerer det samfunnet barnet lever i. Disse elementene har innvirkning på barnet i den forstand at det kan gi barnet muligheter eller begrensninger (Bø, 1995). Kulturelle eller religiøse regler kan for eksempel hindre barnet i å utfolde seg (Bunkholdt & Sandbæk, 2008). På samme måte kan politiske beslutninger vedrørende skole og oppvekst påvirke barnet. Makrosystemet representerer noe som stort sett er felles for alle barn i en gitt kultur (Kvelling, 2008). Sett i lys av temaet for min masteroppgave kan tilføyet til barnelovens § 30 med forbud mot ”legemlig refselse” mot barn, representere et eksempel på den indirekte påvirkningen et makrosystem kan gi.

2.6.5 Økologiske overganger

“An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both” (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Denne betegnelsen handler blant annet om de tilfellene der barnet beveger seg fra et mikrosystem til et annet. Å begynne på skolen eller flytte og/eller skifte skole er et eksempel på en slik overgang. Bronfenbrenner mener det er nødvendig og utviklingsfremmende at barn får erfaring med flere mikrosystemer, men at disse systemene må være støttende og hjelpende i forhold til barnets forutsetninger og muligheter. For noen barn er det ekstra viktig at lærere, rektor og eventuelle andre i skolen er oppmerksomme og støttende ved ulike økologiske overganger (for eksempel skolestart). Det er viktig at barnet ikke presses inn i et system som det ikke har forutsetninger for å takle. De økologiske overgangene kan både oppleves som

positive og negative for barnets utvikling, og henger nøye sammen med hvilke følelser som er knyttet til overgangen, hvem som er involvert og hvordan den foregår (Bø, 1995). Dersom barnet innehar kompetanse nok til å beherske det nye mikromiljøet, innebærer dette noe positivt for barnets utvikling. Å bli kjent med andre barn, erfare nye aktiviteter og bli eksponert for og selv ta nye roller, representerer noe positivt for barnet. På den annen side kan en økologisk overgang innebære en trussel ved at barnet ikke har den kompetansen som det nye mikrosystemet etterspør (Kvællø, 2008).

2.7 Motstand og barrierer

Per Dalin (1978) hevder at det er grunn til å tro at alt utviklingsarbeid i større eller mindre grad inneholder barrierer, og at det er viktig å ha strategier slik at barrierene kan overkommes. Han påpeker at det har vært en tendens til å ha mest oppmerksomhet på enkeltindividets motstand mot endringer, og at det i liten grad har blitt tatt høyde for de organisatoriske barrierene. Dalin (1978) differensierer mellom psykologiske, praktiske, verdi- og maktrelaterte barrierer, men sier samtidig at barrierene sjelden inntreffer isolert. Denne ”barrieremodellen” har senere blitt videreutviklet av blant andre Kjell Skogen (2004), som tar for seg disse barrierene når det gjelder innovasjonsarbeid i skolen. Selv om skolens arbeid med meldeplikten ikke nødvendigvis representerer et utviklingsarbeid, kan disse barrierene belyse ulike utfordringer knyttet til meldeplikten. I de fleste organisasjoner vil det finnes en kultur som regulerer hvordan personene innad i organisasjonen løser arbeidsoppgavene. Man har gjerne både uskrevne og skrevne regler og rutiner. Dersom en kultur har eksistert over lang tid, vil det mest sannsynlig kunne oppstå motstand dersom en organisasjon blir pålagt eller velger å gjøre endringer (Skogen, 2004). Hvis vi ser dette i sammenheng med hvordan de enkelte skolene løser utfordringer knyttet til bekymring for et barns omsorgssituasjon, kan vi tenke oss at hver skole både har nedskrevne rutiner for hvordan man går frem når man er bekymret for et barn, men at det også er uskrevne regler eller en kultur for hvordan man tenker, mener og handler i denne sammenheng.

2.7.1 Psykologiske barrierer

De *psykologiske barrierene* handler i stor grad om trygghet/sikkerhet vs utrygghet/usikkerhet. Usikkerhet og utrygghet skaper motstand mot endringer og gir lite fleksibilitet. Disse barrierene kan overkommes ved å gi informasjon, kunnskap og eierskap til den det angår

(Skogen, 2004). Ser vi dette i sammenheng med meldeplikten, kan vi tenke oss at liten kunnskap om både omsorgssvikt og barnevern kan frembringe motstand mot å forholde seg til meldeplikten. Likeledes kan tidligere negative erfaringer med barnevernet utløse motstand mot å melde fra. Psykologiske barrierer kan hos fagfolk manifestere seg som forsvarsmekanismer eller overlevelsesstrategier. Hvordan man forholder seg til egen bekymring for ett eller flere barn, varierer. Er bekymringen basert på sterke mistanker om alvorlige overgrep, gir loven klare føringer for hvordan man skal handle. Når man derimot bare har en magefølelse av at noe ikke er helt som det skal, kan bekymringen resultere i at man enten ikke foretar seg noe eller at man handler intuitivt og litt tilfeldig. Slike diffuse bekymringssaker har det til felles at de valgene man tar, gjerne baseres på følelser og ikke på faglige vurderinger (Claussen, 2001).

Årsaken til at man ikke opptrer faglig rasjonelt i slike saker som beskrevet over, kan være at ulike ubevisste, irrasjonelle forsvarsmekaniser eller overlevelsesstrategier aktiveres for å beskytte oss selv. Det er vanskelig å ta inn over seg det faktum at ikke alle foreldre klarer å ta vare på egne barn (Claussen, 2001, Killén, 2009). Faren for *overidentifisering* med foreldrene er til stede. Dette handler om at man tillegger foreldrene flere positive egenskaper enn hva realiteten kanskje tilsier at de har. Ved å gjøre det, kan vi overvurdere foreldrenes omsorgskompetanse, som igjen vil få uheldige konsekvenser for barnet. *Bagatellisering* er gjerne knyttet til overidentifisering med foreldre, og handler i den sammenheng om at vi ubevisst pynter på og nekter å ta inn over oss de belastende og vanskelige situasjonene barnet blir eksponert for. Det blir for vanskelig å skulle ta inn over seg barnets smerte, og ved å bagatellisere situasjonen beskytter vi oss selv. En annen forsvarsmekanisme er *problemforflytning*. Her søker vi å forklare og forstå omsorgssvikt på bakgrunn av utenforliggende årsaker. Et eksempel kan være dårlig økonomi hos foreldrene, hvor vi overbeviser oss selv om at omsorgssvikten vil opphøre så fort foreldrene får økonomien på fote. En annen grunn til at man kan unnlate å reagere på en profesjonell måte, kan være *projisering*. Når man møter barn som lever med omsorgssvikt, er det naturlig å kjenne på egen frustrasjon og utilstrekkelighet. Dersom man ikke løfter disse følelsene opp på et høyere nivå, kan man ende opp med å overføre eller projisere disse følelsene til andre institusjoner eller fagfolk. Å velge ikke å kontakte barnevernet fordi man mener at de ikke vil gjøre noe med omsorgssvikten allikevel, kan være et eksempel på denne typen forsvarsmekanisme. *Distansering og ansvarsfraskrivelse* kan forekomme dersom det å avdekke omsorgssvikt er forbundet med sterk frykt. Det er lettere å "ikke se" enn å "se". Manglende kompetanse og

kunnskap om hvor man skal henvende seg dersom et barn vekker bekymring kan resultere i at personene rundt barnet velger å overse tegnene barnet og familien gir (Killèn, 2009).

2.7.2 Praktiske, verdi- og maktrelaterte barrierer

Praktiske barrierer er motstandsfaktorer av mer konkret art. Tid og ressurser er faktorer som faller inn under praktiske barrierer (Skogen, 2004). Å fange opp barn som lever med omsorgssvikt, krever kompetanse og tid. Det å bruke tid på elevsamtaler, både formelle og uformelle, kan være nyttige verktøy for å få tak i de utsatte barna. Å bygge relasjon tar tid, spesielt gjelder dette barn som har dårlig erfaring med voksne. *Verdibarrierer* handler om kultur og ulike verdistandpunkter (Skogen, 2004). Man kan se for seg at de ulike skolene har ulik praksis, tradisjon og kultur når det gjelder å gjøre bruk av meldeplikten. *Maktbarrierer* henger sammen med verdibarrierene og handler om at det som regel er personer innenfor en organisasjon som innehar mer makt enn andre – og som vil yte motstand dersom maktposisjonen trues (Skogen, 2004). Når det gjelder meldeplikten, kan dette dreie seg om uenighet mellom lærer og skoleleder om hvorvidt man skal melde en sak eller ei og der skoleleder får siste ordet i kraft av sin posisjon.

3 Vitenskapsteori og metode

I det følgende vil jeg beskrive prosessen med utarbeidingen av egen masteroppgave. Jeg skal begrunne de ulike valgene jeg har tatt når det gjelder metode og vitenskapsteoretisk forankring. I tillegg vil egne refleksjoner bli flettet inn der det er naturlig. Jeg vil først redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og valg av metode. Derneft vil jeg gi en beskrivelse av utvalget, planleggingen og gjennomføringen av intervjuene. Videre vil det bli gitt en beskrivelse av hvordan datamaterialet har blitt analysert, bearbeidet og tolket, og jeg vil i den sammenheng drøfte oppgaves validitet og reliabilitet. Oppgavens metodedel avsluttes med et kapittel hvor jeg reflekterer over egen forskerrolle.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forholdet mellom teori og empiri er både komplekst og mangetydig (Lund, Kleven, Kvernbeek & Christoffersen, 2002). Påstander om ulike fenomener må være forankret i teori og underbygget av empiri. For at vi skal kunne generalisere eller si at noe er ”sannsynlig” eller sant, må det stilles krav til den forskningen som gjøres. Ved å gjøre bruk av ulike metoder og metodiske krav kan vi så langt det er mulig kvalitetssikre det arbeidet som gjøres, og dermed også ”sannhetsgehalten” i den kunnskapen som presenteres (ibid). Overordnet de konkrete metodene finner vi blant annet de vitenskapsteoretiske begrepene *induksjon* og *deduksjon*. Disse kan forklares som beskrivelser av hva som er involvert i enhver konkret og spesifisert fremgangsmåte (ibid). Den induktive fremgangsmåten tar for seg enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på bakgrunn av disse. Ved å generalisere slutter man seg til noe som i prinsippet er ukjent og usett. Det er av den grunn vanskelig å skulle si at noe er ”sant”. Dersom man går fra det spesielle til det generelle er det naturlig å bruke begrepet ”sannsynlig” når konklusjoner skal trekkes. I motsatt fall kan vi benytte oss av en deduktiv tilnærming, hvor man går fra det generelle til det spesielle. Denne tilnærmingen har den egenskapen at det vi konkluderer med er gyldig. I mye av dagens forskning benytter man gjerne en kombinasjon av induktiv og deduktiv tenkning (Lund et al., 2002). I arbeidet med denne oppgaven har jeg benyttet en slik kombinasjon.

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologi som filosofi ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. I sin opprinnelse var fenomenologien opptatt av bevissthet og opplevelse, men ble videreutviklet av filosofer som Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty til også å omfatte livsverden, kroppen og menneskers handlinger (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologien har hatt stor innflytelse på den samfunnsvitenskapelige tenkningen, og vektleggingen av ”hverdagsvirkeligheten” har fått en sentral rolle innenfor pedagogikken (Dalen, 2004). Fenomenologien er derfor hyppig benyttet i kvalitativ forskning, og gjerne som utgangspunkt for å forstå sosiale fenomener ved å søke å få tak i individenes egne perspektiver samt å beskrive verden slik den oppleves av den enkelte. Ved å ha en fenomenologisk tilnærming til et fenomen, anerkjenner man den enkeltes virkelighet som den til enhver tid gjeldende virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren forsøker med andre ord å ”se det samme” som informanten ser, og må derfor tilstrebe å sette seg godt inn i den andres situasjon eller ”verden” (Dalen, 2004). I min oppgave vil jeg undersøke hvordan lærere og rektorer i barneskolen forholder seg til meldeplikten til barnevernet. I dette ligger det et ønske om å få innsikt i den enkeltes holdninger, erfaringer og opplevelser. For på best mulig måte å belyse min problemstilling, har jeg i denne studien valgt å ha et fenomenologisk inspirert perspektiv.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”. Hermeneutikken er sentral innenfor den kvalitative forskningens vektlegging av forståelse og fortolkning (Dalen, 2004). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å forsøke å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2009). *”Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes ”(Dalen, 2004, s. 20).* Når forskeren skal forsøke å finne den dypere liggende meningen, må han sette budskapet inn i en sammenheng eller helhet. Samtidig må helheten søkes tilpasset delen. Vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse, kalles *den hermeneutiske sirkel*. Hermeneutisk tolkning har ikke et eksakt slutt punkt. Tolkningen utvikles ved et stadig samspill mellom helhet og del, forskeren selv og teksten, samt forskerens forforståelse. Dette blir beskrevet som *den hermeneutiske spiral* (ibid). Spiralen illustrerer hvordan det åpnes opp for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens forhåndskunnskap, eller forforståelse, har betydning for tolkningsprosessen. Alle mennesker

er selvfortolkende, og den kontekstuelle fortolkningshorisonten er preget av tradisjon og historisk liv (ibid). Den hermeneutiske forståelsesformen tillater et legitimt fortolkningsmangfold fordi en og samme tekst kan romme flere fortolkninger (ibid). Forskerens forforståelse vil alltid prege tolkningen, og for å sikre legitimiteten er det av avgjørende betydning at forskeren gir en beskrivelse av de bevis og argumenter som ligger til grunn for fortolkningen, slik at fortolkningen kan etterprøves av andre lesere (ibid). I min studie har jeg forsøkt å sikre legitimiteten ved å underbygge egne tolkninger med sitater fra informantene samt ved å benytte relevant teori. Mine tolkninger kan aldri bli rent objektive, og det er en mulighet for at andre forskere, eller informantene selv, vil kunne tolke de ulike sitatene annerledes.

3.2 Kvalitativ metode

Hvilken metode som bør benyttes for å tilnærme seg et fenomen er avhengig av hva man skal studere ved det enkelte fenomenet (Dalen, 2004). Bruk av kvalitativ forskning ”.. *kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskers verden*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.66). I hovedtrekk arbeider denne type forskning med ”ord” og frie uttrykksformer i motsetning til tallmateriale. Metoden er preget av fleksibilitet, intuitivitet, og åpner for både improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger (Befring, 2007). En kvalitativ tilnærming benyttes gjerne dersom man ønsker å utvikle forståelse og kunnskap om ulike fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Begrepet ”livsverden” brukes gjerne for å belyse denne dimensjonen (Dalen, 2004). Forskning med kvalitative tilnærminger blir gjerne referert til som fenomenologiske og/eller hermeneutiske studier, ved at de setter fokus på menneskers opplevelser, og forsøker å fortolke disse opplevelsene inn i et videre teoretisk perspektiv (Befring, 2007).

Intervjuet har en sentral plass innenfor den kvalitative tilnærmingen (ibid). Et kvalitativt forskningsintervju er spesielt godt egnet dersom man ønsker å få innsikt i personers opplevelser, erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). I min studie ønsker jeg å få innsikt i hvilke tanker og erfaringer lærere og rektorer har vedrørende skolens meldeplikt til barnevernet. På bakgrunn av dette finner jeg det hensiktsmessig å benytte kvalitativt intervju som metode. Ved å benytte en slik metode kommer jeg tett på informantene. Jeg kan observere, be informantene utdype svarene og selv stille oppklarende spørsmål.

3.2.1 Semi-strukturert intervju som metode

Det skilles gjerne mellom åpne intervju og mer strukturerte intervjuformer. Ved en åpen intervjuform benyttes det ikke-forhåndsdefinerte spørsmål. Intervjuet er basert på at den som intervjues snakker fritt. Semi-strukturerte intervju kjennetegnes av at den som intervjuer på forhånd har valgt ut ulike temaer som ønskes belyst (Dalen, 2004). Denne formen er en mellomting mellom de åpne samtaler og de lukkede spørreskjemasamtaler, derav begrepet semi- eller halvstrukturert intervju. Ved å gjøre bruk av et semi-strukturert intervju kan man samtale om bestemte temaer og gjøre bruk av forhåndsdefinerte spørsmål, men formen er fleksibel i den forstand at den som intervjues langt på vei snakker fritt rundt de utvalgte temaene (Kvale & Brinkmann, 2009). Til tross for at det semi-strukturerte intervjuet er en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold, vil et slikt intervju ligge nært opp til en samtale i dagliglivet. Intervjuet er preget av at den som intervjuer inntar en *bevisst naivitet* ved å være åpen og fordomsfri, nysgjerrig og lydhør for nye og uventede fenomener (ibid). Jeg har valgt å benytte meg av semi-strukturert intervju som metode i min studie. I dette ligger det at jeg ønsker å samle inn beskrivelser av ulike forhåndsdefinerte temaer i de enkelte informantenes livsverden, gjennom en interpersonlig interaksjon (ibid). Ved å benytte et semi-strukturert intervju blir jeg som forsker gitt en fleksibilitet til å kunne bevege meg frem og tilbake mellom ulike temaer, samt at metoden gir informantene frihet til å kunne snakke om, og reflektere rundt, temaer som opptar dem. I denne studien har jeg videre benyttet en kombinasjon av individuelle intervju og gruppeintervju. Rektorene har blitt intervjuet individuelt, mens lærerne har blitt inndelt etter skole og intervjuet i gruppe. Innholdet i et semi-strukturert intervju har blitt beskrevet ovenfor, og jeg mener at teksten gir et tilstrekkelig innblikk i ulike aspekter ved et slikt intervju. I det følgende vil jeg derfor kun utdype gruppeintervju. Begrunnelsen for valg av gruppeintervju blir beskrevet i neste kapittel.

3.2.2 Gruppeintervju

Gruppeintervjuer har den fordelen at de gir mulighet til å intervjuer et større antall personer, samt at de kan myke opp intervjusituasjonen og gjøre informantene mer pratsomme (Hammersley & Atkinson, 2004). Kvale & Brinkmann (2010) sier at forskerens oppgave i gruppeintervjuer er ”.. å skape en velvillig og åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus” (s. 162). Jeg valgte å benytte gruppeintervju fordi jeg på den måten ville få erfaringer fra flere informanter uten å

måtte foreta et stort antall intervjuer, samt at jeg så det som sannsynlig at et gruppeintervju ville frembringe flere refleksjoner og diskusjoner. Ved å benytte gruppeintervju kunne jeg, om mulig, lettere innta forskerrollen ved at samtalene fløt uten at jeg selv spilte en stor rolle. I begynnelsen vurderte jeg å blande pedagoger fra forskjellige skoler, men dette gikk jeg bort fra. Jeg var avhengig av at informantene snakket, og jeg var usikker på hvordan de enkelte informantene ville oppleve et slikt blandet gruppeintervju. Videre valgte jeg ikke å innlemme de enkelte rektorene i gruppeintervjuene. Bakgrunnen for dette var at jeg var usikker på om tilstedeværelsen av rektor kunne ha negativ innvirkning på informantenes opplevde mulighet til å snakke fritt. Rektors tilstedeværelse kunne også tenkes å påvirke gruppen i den forstand at rektors erfaringer, kunnskap og refleksjoner ville blitt mer fremtredende eller ”riktige” tatt i betraktning rektors naturlige lederrolle.

3.3 Utvalg

Innenfor kvalitative studier er det ønskelig å sette sammen et utvalg som gjenspeiler en maksimal variasjon innenfor det temaet som skal studeres. En slik teoretisk utvelgelsesform er krevende fordi den forutsetter at forskeren har nok innsikt i, og kunnskap om, fenomenet til å kunne sette sammen et bredt og variert utvalg (Dalen, 2004).

3.3.1 Kriteriebasert utvelgelse

På bakgrunn av oppgavens omfang og tidsbruk har jeg sett meg nødt til å foreta en kriteriebasert utvelgelsesform. Gall, Gall og Borg (2007) forklarer kriteriebasert utvelgelse som en metode for å få tilgang til mye informasjon som kan belyse formålet med studien: *”The intent is to achieve an in-dept understanding of selected individuals”* (s. 178). For å kunne belyse hvordan skolen forholder seg til meldeplikten, anså jeg det som mest naturlig å intervju rektorer og lærere. *”Innenfor mange fagområder er det nettopp viktig å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold”* (Dalen, 2004, s 6). Jeg bestemte meg for at jeg ville intervju lærere og rektorer ved tre forskjellige barneskoler i tre forskjellige kommuner. Bakgrunnen for dette var at jeg på den måten ville få fatt i samarbeidserfaringer med tre forskjellige barneverntjenester. *Ulike kommuner* ble derfor det første kriteriet. Kommunene var alle typiske ”småby-kommuner” og lå i umiddelbar nærhet av hverandre. I tillegg lå de enkelte skolene i overkommelig avstand fra mitt eget bosted. For å skape større variasjon kunne jeg ha valgt kommuner som var ulike i geografi og

innbyggertall, men tilgjengelighet til informantene var viktig for meg. Ved å være i geografisk nærhet til informantene kunne jeg stille opp på kort varsel. *Lett tilgjengelig* var derfor et annet kriterium jeg satte i forkant. I tråd med tanken om viktigheten av tidlig intervensjon, ønsket jeg å intervjuere lærere og rektorer som arbeidet i grunnskolen, nærmere bestemt barneskolen. At det måtte være *barneskoler*, ble dermed det tredje kriteriet. På bakgrunn av masteroppgavens omfang og den begrensede tiden jeg hadde til rådighet, måtte størrelsen på utvalget være begrenset. Fra instituttet fikk jeg råd om å ikke foreta mer enn 5 -6 intervjuer. For å kunne ha et sammenligningsgrunnlag bestemte jeg meg for å fordele antallet anbefalte intervjuer på *tre barneskoler*, noe som resulterte i to intervjuer pr skole. Som tidligere beskrevet, besluttet jeg å benytte meg av individuelle intervjuer av rektorene og gruppeintervjuer av lærerne ved hver skole. Jeg anså det som hensiktsmessig at hvert gruppeintervju var representert ved 2 – 4 lærere. *Minst to og maks fire informanter* i hvert av de tre gruppeintervjuene med lærerinformantene ved de tre utvalgte barneskolene ble derfor satt som et fjerde kriterium. Den øvre grensen ble satt for å forhindre at datamaterialet ble for omfattende. For å kunne belyse min studie var jeg avhengig av at informantene hadde en viss erfaring med å arbeide som lærer, samt at de hadde pedagogisk utdanning. Jeg besluttet derfor å la de enkelte rektorene selv velge ut informanter ut fra følgende kriterier:

- *Pedagogisk utdanning* (gir informantene en viss felles faglig forankring)
- *Minimum tre års erfaring som lærer* (for å kunne dra nytte av erfaringer)
- *Begge kjønn representert* (for på denne måten å skape en viss variasjon)

Svakheten med denne måten å velge ut informanter på, er at de enkelte rektorene til en viss grad kan styre hvilken kunnskap og erfaring jeg skal bli mottaker av. Sannsynligheten for at de utvalgte lærerne gir et skjevt bilde av hvilken kunnskap og erfaring resten av kollegagruppen har, er derfor til stede.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Prosessen med å finne informanter startet tidlig. Jeg sendte ut tre brev til tre forskjellige barneskoler og fikk raskt positiv respons fra to av dem. Den tredje skolen var vanskelig å få tak i, og jeg valgte etter hvert å sende en forespørsel til en annen barneskole. Denne siste skolen avslo å være med i prosjektet, samtidig som den opprinnelige tredje skolen endelig ga

positiv respons. Som tidligere nevnt, lot jeg de enkelte rektorene foreta utvelgelsen av informanter ut fra ovennevnte kriterier. Utvelgelsen ble foretatt, og tillatelsene fra de ulike informantene ble sendt meg relativt raskt. Det endelige utvalget ble tilslutt bestående av tre rektorer og ni lærere fra tre ulike skoler. En av informantene har kun ett års erfaring som lærer. Det er også en overvekt av kvinner i informantgruppen. Jeg vurderte om jeg skulle forsøke å endre informantgruppen, slik at de kriteriene jeg på forhånd hadde satt ble oppfylt, men med tanke på den begrensede tiden jeg hadde til rådighet ble ikke dette gjort.

3.3.3 Informantene

Skolene blir i oppgaven omtalt som skole A, B og C. Lærere og skoleledere/rektorer vil bli omtalt som eksempelvis Skole A, lærer 1 og Skole A, rektor. Rektor og skoleleder blir videre brukt om hverandre, uten at det ligger en meningsforskjell i det. Jeg har valgt å holde skolene adskilt for på den måte å kunne sammenligne de enkelte skolene og kommunene med hverandre.

Skole A

Rektor: Etnisk norsk mann på 60 år. Utdannelse fra Sagene lærerhøyskole, Statens spesiallærerhøyskole og Universitetet i Oslo. Har 38 års erfaring fra skoleverket. Har vært ansatt som rektor ved skole A i ni år.

Lærer 1: Etnisk norsk kvinne på 36 år. Utdannet lærer. Adjunkt. Ni års erfaring fra skolen. Har vært ansatt som lærer ved skole A i snart to år.

Lærer 2: Etnisk norsk kvinne på 50 år. Utdannet lærer, med tilleggsutdanning i sosialpedagogikk. Adjunkt. Har 25 års erfaring fra skolen. Har jobbet ved skole A i 25 år.

Lærer 3: Etnisk norsk mann på 32 år. Adjunkt. Fem års erfaring som lærer ved skole A. Jobbet tidligere som ufaglært i noen år ved samme skole.

Skole B

Rektor: Etnisk norsk kvinne på 49 år. Utdannet lærer, med videreutdanning i ledelse. Har arbeidet som lærer og styrer i barnehage. 11 års erfaring som rektor.

Lærer 1: Etnisk norsk kvinne på 45 år. Utdannet lærer. Vært ansatt ved skole B i ett år.

Lærer 2: Etnisk norsk kvinne på 46 år. Adjunkt. Vært ansatt ved skole B i tre år.

Lærer 3: Etnisk norsk kvinne på 40 år. Lærerutdannet. Vært ansatt ved skole B i tre år.

Skole C

Rektor: Etnisk norsk kvinne på 53 år. Lærerutdannet med videreutdanning i skoleutvikling og ledelse. Tar nå en mastergrad. Har 25 års erfaring fra skoleverket. Vært rektor i ni år ved skole C.

Lærer 1: Etnisk norsk kvinne på 33 år. Utdannet lærer med ulike videreutdanninger. Har ni års erfaring som lærer. Vært ansatt ved skole C i seks år.

Lærer 2: Etnisk norsk kvinne på 34 år. Utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Jobbet tidligere i barnehage. Har ett års erfaring som lærer. Vært ansatt ved skole C i ett år.

Lærer 3: Etnisk norsk mann på 52 år. Lærerutdannet, med 2. avdeling spesialpedagogikk. Har 18 års erfaring fra skolen. Vært ansatt ved skole C i like mange år. Tidligere erfaring med psykisk utviklingshemmede.

3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

3.4.1 Intervjuguide og prøveintervju

I forkant av utformingen av intervjuguiden hadde jeg behov for å lese om kvalitativ metode og semistrukturerte intervju. Å tilegne meg kunnskap om den metoden jeg skulle benytte, var viktig for å kunne utforme en hensiktsmessig intervjuguide. Dalen (2004) skriver at utforming av intervjuguide handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer og underspørsmål. På bakgrunn av studiens problemstilling anså jeg det som naturlig at min intervjuguide inneholdt et tema som tok for seg hvilken kompetanse de enkelte skolene har vedrørende omsorgssvikt. Hvilken kompetanse lærere og rektorer har om dette temaet, vil mest sannsynlig ha en innvirkning på i hvilken grad de enkelte skolene klarer å fange opp barn som lever i vanskelige livssituasjoner. Videre ønsket jeg å undersøke om lærere og rektorer er kjent med selve lovverket vedrørende meldeplikten til barnevernet, samt om de har kunnskap om når meldeplikten faktisk utløses. I tillegg anså jeg det som relevant å få fatt i

samarbeidserfaringer med barnevernet, og hvorvidt negative eller positive samarbeidserfaringer kan ha innvirkning på om de enkelte skolene melder fra om bekymringer eller ei. Jeg utarbeidet tre overordnende tema/hovedkategorier som jeg mente ville kunne belyse min problemstilling. Disse var: kunnskap om omsorgssvikt, meldeplikt til barnevernet og samarbeid mellom skole og barnevern. Spørsmålene i en intervjuguide skal stilles på en slik måte at informantene åpner seg, og forteller fritt med egne ord (Dalen, 2004). Etter å ha brukt en del tid på å lese litteratur og annen forskning, formulerte jeg spørsmål til hvert enkelt område. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål hvor det var rom for informantenes beskrivelser, og et av spørsmålene var formulert som en påstand. Denne påstanden ble tatt med fordi jeg antok at den kunne frembringe interessante refleksjoner.

I en intervjuguide er det hensiktsmessig å benytte seg av *traktprinsippet*. Dette handler om at man i begynnelsen av intervjuguiden har spørsmål som ikke oppleves som spesielt følelsesladde, men som bidrar til at den eller de som intervjues føler seg vel og er avslappet. Etter hvert beveger man seg dypere inn i tematikken hvor de mer sentrale og kanskje også følelsesladde temaene ønskes belyst. Mot slutten av intervjuet beveger man seg igjen mer mot de generelle forholdene (Dalen, 2004). Intervjuguiden som ble benyttet i denne studien, ble oversendt veileder for gjennomsyn, og et par mindre endringer i spørsmålssammensetningen ble gjort. Intervjuguiden ble benyttet i et prøveintervju med en barnevernspedagog, hvor jeg testet ut spørsmål og tidsbruk. I informasjonsskrivet som ble sendt ut til de aktuelle skolene, informerte jeg om at intervjuene ville ta mellom en og to timer. Prøveintervjuet ga en indikasjon på en tidsbruk på ca en time, men jeg antok det som sannsynlig at gruppeintervjuene ville bli lengre i og med at det var flere stemmer som skulle bli hørt.

3.4.2 Lydopptak og intervjuenes varighet

Dalen (2004) anbefaler å benytte lydbånd ved gjennomføring av kvalitative intervjuer slik at man sikrer seg informantenes uttalelser. Alle intervjuene i denne studien ble tatt opp med diktafon. Jeg gjorde meg kjent med diktafonen før intervjuene ble foretatt, og testet lyd kvaliteten og hvor diktafonen burde være plassert i forhold til informantene i forkant av hvert intervju. Siden diktafonen var av god kvalitet, var det ikke nødvendig å snakke spesielt høyt eller tydelig. For å være på den sikre siden hadde jeg alltid med ekstra batterier og egen telefon med opptakerfunksjon. I tillegg noterte jeg observasjoner, umiddelbare responser, tanker og refleksjoner i etterkant av hvert intervju. I informasjonsskrivet som ble sendt ut til

de enkelte skolene, ble det opplyst at intervjuene ville bli tatt opp på bånd. I tillegg informerte jeg om bruk av opptaker på nytt som en del av den generelle informasjonen i forkant av hvert intervju. Alle informantene bekreftet at de var komfortable med at jeg benyttet diktafon.

Intervjuenes varighet varierte noe fra skole til skole, og fra intervju til intervju. Det lengste individuelle intervjuet varte i overkant av 1 time, mens det korteste individuelle intervjuet varte i 45 minutter. To av tre gruppeintervju hadde en lengde på en og en halv time, mens det ene gruppeintervjuet hadde en varighet på 45 minutter.

3.4.3 Intervjuene

Informantene kunne selv bestemme om de ønsket at intervjuene skulle holdes i skolens lokaler eller ikke, samt tidspunkt. Alle informantene ønsket å benytte seg av skolens lokaler på dagtid. Jeg var forberedt på at det kunne være utfordrende å finne felles møtetidspunkter, men det viste seg å være mye enklere enn antatt. Den enkelte skoleleder var behjelpelig med å finne egnede lokaler, og lærerne var på sin side stort sett enige om hvilke tidspunkter som fungerte best.

I forkant av hvert intervju fortalte jeg kort om meg selv og mitt prosjekt. Jeg var forberedt på at min barnevernfaglige utdanning og arbeidserfaring kanskje kunne frembringe negative følelser hos noen av informantene, men jeg valgte å være åpen om min bakgrunn fordi dette kunne være med på å forklare den interessen jeg har for forskningstemaet. Jeg informerte om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd, og ga uttrykk for at jeg håpet de var komfortable med det. Før hvert gruppeintervju, oppfordret jeg informantene til å snakke fritt om temaer de var opptatt av, bryte inn, reflektere og diskutere. Jeg informerte om at jeg hadde noen temaer og spørsmål som jeg ønsket å belyse, men at det var mitt ansvar å komme inn på dette. Jeg forsøkte å holde meg til intervjuguiden og ikke foregripe spørsmålene. Noen ganger begynte informantene selv å snakke om temaer som falt inn under en senere kategori i intervjuguiden, og jeg var selvfølgelig fleksibel i forhold til det. Som et av de siste spørsmålene lurte jeg på om det var noe de hadde lyst til å legge til eller snakke om. I et par av intervjuene tok informantene opp nye temaer som var relevante og aktuelle for min problemstilling, og dette satte jeg stor pris på.

3.4.4 Rollen som intervjuer

Det viktigste i intervjuer er å kunne lytte og vise en genuin interesse for det som fortelles (Dalen, 2004). I et forskningsintervju er det intervjupersonens opplevelser som er i fokus. Forskeren skal tilstrebe å holde egne meninger og synspunkter for seg selv, og et forskningsintervju skal ikke inneholde argumentasjon eller moralisering (ibid). Selv om jeg hadde brukt mye tid på å utforme spørsmålene i intervjuguiden, måtte jeg også bruke tid på min egen rolle som intervjuer. Litteratur vedrørende kommunikasjon var nyttig i den sammenheng. Lassen & Breilid (2010) hevder at aktiv lytting omhandler ferdigheter som nonverbal kommunikasjon, minimale responser, verbal kommunikasjon og kontakt. I dette ligger det at jeg som intervjuer må tenke over eget kroppsspråk og hvorvidt jeg virker tilgjengelig eller lukket. Små ord og uttrykk samt mimikk og toneleie kan for eksempel signalisere at jeg lytter aktivt til og hører hva informantene sier, og at jeg er interessert i hva de har å fortelle. Dette vil igjen kunne oppleves bekreftende, anerkjennende og motiverende for videre formidlingstrang. To av tre gruppeintervju ble slik jeg hadde sett for meg. Informantene reflekterte, diskuterte og førte samtaler med hverandre ut fra de spørsmålene jeg stilte. Enkelte ganger sporet samtalen av, og jeg måtte da hente informantene inn igjen. Dette var allikevel ikke et gjentakende fenomen under noen av gruppeintervjuene. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å innta forskerrollen ved å forholde meg nøytral til det som ble sagt i tillegg til å være aktivt lyttende. Jeg merket at det var utfordrende å ikke skulle delta i diskusjonene og refleksjonene, og særlig gjaldt dette det første intervjuet. Etter hvert som jeg fikk mer erfaring med rollen som intervjuer, merket jeg at det ble lettere å være nøytral. Etter å ha gjennomført alle intervjuene sitter jeg igjen med en følelse av at jeg i ett av gruppeintervjuene ikke klarte å gå i dybden, og det er usikkert om alle informantenes erfaringer og meninger fikk komme frem. I dette aktuelle intervjuet var informantene tilbaketrukkne og lite informative. I dette tilfellet fungerte kanskje gruppeintervjuet mot sin hensikt, og det kan være at disse informantene hadde vært mer komfortable med individuelle intervju.

3.5 Transkribering

Direkte oversatt betyr transkribere å transformere. Det vil si at noe skifter fra en form til en annen. I kvalitative studier handler transkripsjoner om oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien ble resultatet av seks intervjuer ca 8 timer med lydopptak. Dalen (2004) påpeker at det er tilrådelig at forskeren selv transkriberer

egne intervjuer, slik at han blir kjent med egne data. I tillegg vil det alltid foregå en prosess fra dataene foreligger på lydfil til de fremkommer i tekstformat. Intervjuene ble stort sett transkribert umiddelbart etter hvert intervju. Spesielt gjaldt dette gruppeintervjuene, da jeg var avhengig av å kjenne igjen stemmene for på den måten å kunne skille informantene fra hverandre. Alle intervjuene ble transkribert i word-filer. Jeg unnlot å benytte dataprogrammet NVivo fordi jeg vurderte tiden det ville ta å gjøre seg kjent med programmet opp mot den faktiske tiden jeg hadde til rådighet for å ferdigstille masteroppgaven. Jeg transkriberte alle mine intervjuer selv, og så autentisk og nøyaktig som mulig. I noen sammenhenger utelot jeg setninger eller avsnitt fordi de var på siden av temaet. Da skrev jeg dette inn i teksten ("Utelatelse - informanten(e) snakker om noe utenfor tema"). Bortsett fra det, har jeg langt på vei forsøkt å skrive ned absolutt alt. I etterkant av hver transkribering ble lydopptaket spilt av på nytt samtidig som teksten ble lest. På den måten har jeg kunnet dobbeltsjekke at min transkribering har vært så korrekt som mulig. Informantene var selv påpasselig med å anonymisere personer som ble nevnt under intervjuet. Der dette ikke ble gjort, gjorde jeg det under transkriberingen. I fremstillingen av sitatene under resultatdelen, har jeg derimot valgt å utelate enkelte pauser, sukk og intonasjonsmessige understrekninger. Disse utelatelsene er i fremstillingen markert med et symbol. Utelatelsene er gjort av etiske hensyn, da et ordrett transkribert muntlig språk i mange sammenhenger kan fremstå som usammenhengende og forvirrende, og av den grunn oppleves som negativt av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6 Analyse

Å analysere innebærer å dele noe som er sammensatt opp i mindre deler. Analysen av det innhentede datamaterialet i et forskningsprosjekt er ikke en atskilt prosess av forskningen, men begynner gjerne før feltarbeidet tar til og fortsetter helt frem til skrivingen av bøker, rapporter og artikler (Hammersley & Atkinson, 2004).

3.6.1 Fenomenologisk analyse

Giorgi (1985) beskriver en fenomenologisk modell for analyse i kvalitativ forskning. Modellen viser blant annet hvordan man kan finne meningsbærende elementer i innsamlet datamateriale. Analysen er også beskrevet av Kvale og Brinkmann (2010), hvor modellen blir fremstilt som en modell for meningsfortetting med fem steg. Jeg har ikke benyttet

analysemodellen i sin helhet, men den har vært til inspirasjon og hjelp i mitt analysearbeid. Jeg vil i det følgende gi en kort redegjørelse for denne modellen.

Modellens første steg handler om å lese gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten (ibid). Giorgi (1985) beskriver gjennomlesningen på første nivå som en forberedelse til det videre arbeidet med å finne mening i teksten. Alle mine intervju har blitt gjennomlest flere ganger både før og under analyseprosessen. Steg to innebærer å lese teksten på ny, men denne gang for å finne meningsenheter eller "meaning units" slik de uttrykkes i teksten av informantene (Kvale og Brinkmann, 2010). *"Since one cannot analyze a whole text simultaneously, one has to break it down into manageable units"* (Giorgi, 1985, s. 11). Ulike meningsenheter ble understreket etter hvert som jeg arbeidet meg gjennom teksten. Modellens tredje steg handler om å formulere kort og presist hva de enkelte meningsenhetene kan være et uttrykk for (Kvale og Brinkmann, 2010). Giorgi (1985) beskriver denne prosessen som *".. the transformation from everyday language by the subject to psychological language by the experimenter"* (s. 18). I tråd med dette steget ble mine understrekinger omformulert til å gi en kort og så presis som mulig beskrivelse av hva informantene syntes å gi uttrykk for, og hvilke tema, kategorier og underkategorier i resultatdelen det ville være naturlig å plassere de ulike sitatene under. Av tidsmessige hensyn unnlot jeg også her å benytte dataprogrammet NVivo. For å kategorisere datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i temaene i intervjuguiden. Kategoriseringen har for det meste blitt gjort ved å benytte flere word-filer. I tråd med det hermeneutiske perspektivet ble analysen og tolkningen av datamaterialet i denne studien gjort i lys av en kontinuerlig veksling mellom helheten, de ulike delene av datamaterialet og sammenhengen mellom disse. Det fjerde steget i Giorgis analysemodell beskriver hvordan man ser meningsenhetene i forhold til undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne oppgaven har de ulike meningsenhetene blitt tolket og drøftet opp mot de ulike temaene i intervjuguiden, samt opp mot selve oppgavens problemstilling. Resultatene blir presentert og drøftet under kapittel 4. Modellens femte steg handler om å gi en sammenfatning eller beskrivelse av de viktigste elementene i teksten (ibid). En slik beskrivelse vil bli gitt i kapittel 5.

3.6.2 Validitet

Kvale & Brinkmann (2009) definerer validitet på følgende måte: *"Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan*

brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke”(s. 326). I forskningssammenheng handler validitet om å kontrollere og undersøke feilkildene i eget materiale på den måten at forskeren må spille en djevelens advokat overfor egne funn (ibid). Maxwell (1992) deler validitet inn i deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om at forskeren gir en redegjørelse for hvordan datamaterialet er samlet inn og videre hvordan det er tilrettelagt for tolkning og analyse. Ved å gjøre bruk av intervju som metode er det informantenes egne ord og fortellinger som utgjør hovedtyngden av datamaterialet. Det er viktig at dette materialet blir så fyldig og relevant som mulig. Datamaterialets validitet styrkes gjennom å stille ”gode” spørsmål, slik at informantene kan komme med fyldige og innholdsrike beskrivelser. Ved å integrere forskerens tolkninger av informantens uttalelser i presentasjonen av resultatene kan vi få de såkalte ”tykke beskrivelsene”. Slike beskrivelser er relevante innenfor kvalitativ forskning (Dalen, 2004). En redegjørelse av hvordan jeg samlet inn mitt datamateriale og best mulig forsøkte å ivareta den deskriptive validiteten i måten jeg stilte spørsmål på, ble gjort under kapittel 3.5.1. om utformingen av intervjuguiden og 3.5.3 om intervjuene. Ved å benytte en diktafon av god kvalitet medførte det stort sett heller ingen vanskeligheter å skulle transkribere ordrett. Utfordringen gikk heller på at avspillingen gikk for fort sett i forhold til egen hastighet på tastaturet. Jeg gikk derfor igjennom transkriberingen flere ganger for å forsikre meg om at jeg hadde fått med alle ordene, og at informantene var sitert korrekt. Intervjuene resulterte i 75 sider med tekst. I etterkant ser jeg at jeg antakelig kunne fått flere fyldige beskrivelser dersom jeg hadde mer erfaring med rollen som intervjuer. Enkelte steder kunne jeg med fordel ha bedt informantene om å utdype svarene. Jeg synes allikevel at jeg har fått mange interessante og relevante svar og refleksjoner, og disse vil bli presentert under resultatdelen.

Tolkningsvaliditet

En forutsetning for å kunne tolke datamaterialet er at det foreligger valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Ved å studere beskrivelsene forsøker forskeren å finne indre sammenhenger og utvikle en dypere forståelse av det temaet som studeres. Det er viktig å sette de enkelte beskrivelsene inn i en større sammenheng for å sikre en helhetsforståelse av

hva dette kan dreie seg om (Dalen, 2004). *Experience near* og *experience distant* er to begreper som ofte anvendes i litteratur om kvalitativ forskning. *Experience near* kan forstås som de uttalelser som informantene benytter i sin omtale av konkrete forhold. Disse uttalelsene finnes i utskriftene fra intervjuene. *Experience distant* inkluderer informantenes uttalte tolkninger av slike konkrete forhold, så vel som forskerens egne tolkninger av hva informantene synes å gi uttrykk for (ibid). Tolkningsvaliditet har klare paralleller til hermeneutikkens fokus på forholdet mellom helhet og deler. "*All forståelse er bestemt av en forforståelse eller forståelseshorison*" (Dalen, 2004, s. 18). Dette innebærer at vi på forhånd som regel vil ha en oppfatning eller mening om det fenomenet som skal studeres. Denne forforståelsen vil prege tolkningen av datamaterialet, men også hvordan forskeren forholder seg til den som skal intervjues (ibid). Jeg har forsøkt å være objektiv i min tolkning av informantenes beskrivelser. Mine tolkninger vil allikevel være preget av egen forforståelse av de ulike fenomenene. På grunn av tidspress har det ikke vært rom for å be informantene kvalitetssikre mine tolkninger. Faren for at jeg har tolket informantene feil er således til stede.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler om å fremstille en teoretisk forståelse av de fenomenene som omfattes av studiet. Det må videre være en sammenheng mellom det som avdekkes og forklares og det som faktisk befinner seg i datamaterialet. Den teoretiske forståelsen tar med andre ord sikte på å forklare sammenhenger (Dalen, 2004). Den teorien som er presentert i min oppgave, samt mine funn og forholdet mellom funn/resultater og teoretisk grunnlag ligger til grunn for de slutningene jeg har gjort. De beskrivelsene informantene har gitt har med andre ord blitt forsøkt knyttet opp mot og drøftet i lys av relevant teori om temaer som omsorgssvikt, relasjoner og barrierer. Datamaterialet kan antakelig også knyttes opp mot andre teoretiske områder enn dem jeg har valgt å sette fokus på, men sett i lys av oppgavens omfang har jeg måttet gjøre valg og foreta begrensninger.

Generaliserings- og evalueringsvaliditet

En vanlig innvending mot de kvalitative metodene er at de resultatene man presenterer vanskelig lar seg generalisere. Det lar seg ikke gjøre å skulle trekke universelle konklusjoner på bakgrunn av en kvalitativ studie med det begrensede utvalget som kjennetegner denne typen forskning. Derimot vil det være nyttig å se på hvorvidt resultatene fra en spesifikk

undersøkelse kan overføres til andre, lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Evalueringsvaliditet handler på sin side om gyldigheten av de vurderinger og slutninger forskeren gjør på bakgrunn av informantenes uttalelser (Maxwell, 1992). Resultatene fra min studie kan ikke overføres til og påstås å være representative for noen populasjon. Til det er utvalget for lite. Å generalisere har heller ikke vært min intensjon. Min studie kan allikevel ha en verdi ved at den gir et innblikk i opplevelser og erfaringer som det ikke er usannsynlig at andre kan gjenkjenne. Informantene har på hver sin måte gitt meg nyttig kunnskap om hvordan skolen forholder seg til meldeplikten til barnevernet. Av den grunn har denne studien stor verdi for meg som forsker og forhåpentligvis også for andre som leser den.

3.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven, 2002). I kvantitativ forskning stilles det strenge krav til reliabilitet. Dataene skal være etterprøvbare og målbare. I kvalitative studier er dette umulige krav, blant annet fordi forskerens rolle er en viktig faktor og denne rollen utformes i samspill med informantene og de ulike situasjonene (Dalen, 2004). På samme måte kan to personer transkribere ett og samme lydopptak på forskjellige måter. Hvor vi plasserer punktum og komma og når én setning går over i en annen, kan ha betydning for hvordan teksten blir oppfattet (Kvale og Brinkmann, 2009). Selv om det vil være umulig å stille krav til at den kvalitative metoden skal være etterprøvbar, kan man allikevel tilstrebe reliabilitet gjennom å gi nøyaktige og utfyllende beskrivelser av *”..de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet”* (Dalen, 2004, s.103). I og med at jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju som metode, er det vanskelig å måle reliabiliteten. Denne intervjuformen gir meg handlingsrom og fleksibilitet, og det vil av den grunn være vanskelig for en annen person å forsøke å gjennomføre et identisk intervju. Jeg har derfor forsøkt å beskrive egen forskningsprosess så detaljert som mulig, slik at det til en viss grad kan være mulig å si noe om graden av reliabilitet i min studie.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

3.7.1 Etiske retningslinjer

Tidlig i prosessen ble det sendt inn en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av prosjektet. I søknaden redegjorde jeg blant annet for prosjektets formål og problemstilling. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble vedlagt. Prosjektet ble godkjent i begynnelsen av januar 2011.

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av noen felles, overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2004). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2006) har utformet slike forskningsetiske retningslinjer. De viktigste reglene som berører mitt prosjekt blir kort beskrevet nedenfor. Et forskningsprosjekt som forutsetter aktiv deltakelse kan kun settes i gang etter at deltakerne har gitt sitt informerte og frie *samtykke*. Deltakerne har videre rett til å trekke seg ut av prosjektet når som helst i prosessen (Dalen, 2004). I mitt tilfelle ble ingen intervjuer foretatt før jeg hadde mottatt samtykkeerklæring fra de aktuelle informantene. At de hadde rett til når som helst å trekke seg fra prosjektet, ble det informert om i informasjonsskrivet som jeg sendte ut til de aktuelle skolene. Deltakerne har krav på *informasjon* om forskningsprosjektet. Dette innebærer at deltakerne må få nok informasjon til å kunne danne seg en rimelig forståelse av forskningsprosjektet, av følgene ved å delta og av hensikten med forskningen (Dalen, 2004). I informasjonsbrevet jeg sendte ut til de ulike skolene beskrev jeg egen bakgrunn, hva forskningsprosjektet gikk ut på og hva det skulle brukes til. I tillegg fortalte jeg kort om dette i forkant av hvert intervju. Det var i den sammenheng anledning for deltakerne til å stille spørsmål til prosjektet. De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at opplysninger om private forhold blir behandlet *konfidensielt*. Forskningsmaterialet må anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan personlige opplysninger oppbevares, håndteres og tilintetgjøres (Dalen, 2004). Jeg har fra prosjektets begynnelse til slutt oppbevart samtykkeerklæringene og opptakene på en slik måte at de ikke har vært tilgjengelig for andre enn meg selv. Ved prosjektets slutt har samtykkeerklæringene blitt makulert og opptakene slettet. Videre har jeg anonymisert alle informantene som har deltatt i prosjektet.

3.7.2 Forskerrollen

Dalen (2004) påpeker viktigheten av at forskeren redegjør for sin tilknytning til det fenomenet som studeres slik at leseren gis mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad forforståelsen og tilknytningen til fenomenet har påvirket tolkningen av resultatene som presenteres. Dalen (2004) beskriver tre sentrale utfordringer knyttet til validitet i tolknings- og teoretiseringsarbeidet med eget intervjumateriale. *Den holistiske feiltagelsen* handler om de tilfellene hvor forskeren er så kjent i det området som skal studeres at hendelser og uttalelser blir tolket ut fra en feilaktig forforståelse. *Eliteskjevhets* kan forstås som at forskeren legger for stor vekt på enkelte informanter på bakgrunn av opplysninger om at disse er såkalte nøkkelpersoner. *Going native* beskrives som utfordringer knyttet til det å skulle trekke ut særtrekk og spesielle utfordringer i de tilfellene hvor forskeren er kjent og familiær med det feltet som studeres. Jeg har i oppgavens innledning beskrevet egen bakgrunn og interesse for temaene i denne studien. En slik beskrivelse ble også gitt informantene både i informasjonsbrevet, men også i forkant av hvert intervju. Jeg har i arbeidet med denne masteroppgaven forsøkt å tilstrebe objektivitet i tolkningsprosessen ved å stille meg åpen for de enkelte informantenes opplevelser og uttalelser. Samtidig erkjenner jeg at min barnevernfaglige bakgrunn og andre aspekter ved min forforståelse kan ha satt sitt subjektive preg på fortolkningsprosessen.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

Jeg vil i det følgende presentere resultatene fra min undersøkelse om hvordan skolen forholder seg til meldeplikten til barnevernet. I fremstillingen har jeg i hovedsak tatt utgangspunkt i de tre hovedtemaene og spørsmålene i intervjuguiden. I tråd med Giorgis fenomenologiske analysemodell vil de meningsbærende elementene bli belyst. De meningsbærende elementene har også satt sitt preg på fremstillingen ved at informantenes vektlegging av enkelte temaer eller problemstillinger har gjort at enkelte kapitler har fått større plass enn andre. Jeg har i den sammenheng valgt å ta med et kapittel om ”foreldrereaksjoner” på bakgrunn av informantenes vektlegging av dette. Informantenes opplevelser og beskrivelser vil videre bli tolket og drøftet opp mot teori. Jeg vil i den forbindelse være tydelig på hva som er informantenes beskrivelser og hva som er mine tolkninger. I min fremstilling har jeg funnet det mest hensiktsmessig og naturlig å tolke og drøfte informantenes uttalelser fortløpende i teksten.

4.1 Skolens kunnskap om omsorgssvikt

4.1.1 Forståelse av begrepet

Både lærere og rektorer gir beskrivelser av forhold de anser som å falle inn under begrepet omsorgssvikt. Så å si alle informantene nevner at de reagerer på barn som det ikke blir sørget for når det gjelder klær, mat og hygiene og at disse tilfellene faller inn under dette begrepet. Noen av informantene ser ikke ut til å bevege seg dypere inn i begrepet, mens andre erkjenner kompleksiteten. En av informantene ved skole C kan sies å ha en snever oppfatning av hva omsorgssvikt er:

”jeg tenker i hvert fall i forhold til at lekser ikke blir fulgt opp. I forhold til hygiene... eh..i forhold til at sånn som på vinteren at barnet ikke har nok med klær [...] Så barnet ble litt sånn: kan dere skrive og be om at jeg får sokker, for eksempel. Ja det er sånn jeg ser på som omsorgssvikt.”

Slik jeg oppfatter det, formidler informanten i dette sitatet en opplevelse av at omsorgssvikt handler om manglende oppfølging og tilfredsstillelse av basale behov, noe som i følge Killèn (2009) kan beskrives som vanskjøtsel. Claussen (2001) presiserer at det er all grunn til

bekymring dersom hygienen hos barn er dårlig eller bekledningen mangelfull. Informanten beskriver med andre ord noen fysiske forhold som vekker bekymring hos henne, men beskrivelsen er mangelfull når det gjelder å skulle definere hva omsorgssvikt er. Informant 1 ved skole A og informant 1 ved skole B nevner begge forhold som informanten over, men legger til at omsorgssvikt kan romme mer enn det:

”men så kan jo mye av de tingene være på plass, selv om det er alkohol i hjemmet og selv om ting ikke er psykisk som det skal.”

”Vi har også mye tristhet, mye søking etter voksenkontakt. Det kan man jo også oppleve, at barn som blir sett mye vil ha enda mer, men i kombinasjon med et litt voksent blikk, trist blikk, ønsker voksne hele tiden.”

Disse to informantene beveger seg ut over de rent konkrete observerbare forholdene, og beskriver på hver sin måte hvordan barn kan være utsatt for omsorgssvikt uten at omsorgssvikten nødvendigvis vises ved for eksempel mangelfull hygiene eller tilsvarende. Informantene peker på de negative relasjonelle aspektene ved omsorgssvikt og det som i fagterminologien gjerne omtales som psykisk omsorgssvikt (Killèn, 2009). Psykisk omsorgssvikt er i mange tilfeller en skjult omsorgssvikt (Claussen, 2001). Omsorgssvikten er skjult i den forstand at familiene tilsynelatende er ressurssterke og velfungerende, men hvor det er store mangler i kvaliteten på samspillet mellom foreldre og barn (ibid). Rektor ved skole B har den definisjonen av omsorgssvikt som ligger tettest opp mot de definisjonene som benyttes i faglitteraturen:

”Omsorgssvikt er, tenker jeg, når barn ikke blir ivaretatt fysisk og psykisk på en måte i sin utvikling og ut fra det mennesket det er. Trygghet og stabilitet og alt det der.”

I dette utsagnet synes det å ligge en forståelse av at omsorgssvikt er omfattende, og at det handler om voksne som ikke klarer å dekke barnets grunnleggende behov. Noen av informantene trekker frem at omsorgssvikt som regel ikke handler om isolerte enkelttilfeller, men at det er et gjennomgående mønster og at omsorgssvikten viser seg på flere områder. Informant 3 ved skole C illustrerer dette slik:

”at det blir et mønster tenker jeg. Alle kan være uheldige og glemme eller være litt susete så det skjer enkelt-episoder, men når det er sånne mønstre i det”.

4.1.2 Vurdering av egen kompetanse

De aller fleste informantene vurderer egen kompetanse vedrørende omsorgssvikt til å være mangelfull. De aller fleste oppgir at kurs, intern opplæring og arbeidserfaring har gitt dem den kompetansen de innehar i dag, og at lærerutdanningen i seg selv i liten grad hadde fokus på dette temaet. Kvello (2008) forklarer noe av enkelte faggruppers manglende kompetanse med at det innenfor noen utdanninger stort sett har vært fokus på normalutvikling og ikke patologi. Informant 3 og 1 ved skole B sier følgende om denne tendensen:

”Jeg tok spes.ped etter lærerskolen, og da jeg tok det så ble jeg helt flau over alt jeg lærte som jeg egentlig synes jeg burde lært før jeg begynte å praktisere som lærer. Jeg fikk en del aha- opplevelser i forhold til barn med atferdsproblemer og andre ting.”

”Vi hadde ikke noe om sånt. Nei det var.. når du er tjue år, så tenker du jo ikke på sånne ting, men nå synes jeg jo det er hårreisende, men den gangen så gikk jeg ut i verden og var eplekjekk og trodde jeg var skikkelig flink, og blir jo mer og mer ydmyk med alderen og ser alt jeg ikke kan og skjønner, og blir mer og mer kanskje bekymret for barn også [...]”

Informantene i eksemplene over beskriver hvordan de opplevde å være nyutdannet lærer uten tilstrekkelig kunnskap om omsorgssvikt og om hvordan omsorgssvikt kan komme til uttrykk. De samme informantene presenterer videre flere konkrete eksempler fra denne perioden, og forteller om følelsen av å komme til kort og videre om hvordan omsorgssviktrelaterte temaer sjelden var noe som ble diskutert og snakket om. Alle informantene i denne studien opplever at omsorgssviktrelaterte temaer har fått mye større oppmerksomhet i skolen de senere årene, og at dette er en positiv utvikling. Rektor ved skole B er den eneste av informantene i denne studien som synes hun har tilstrekkelig kompetanse. På direkte spørsmål om hun anser egen kompetanse som tilstrekkelig når det kommer til kunnskap om omsorgssvikt svarer hun ”ja”, og utdyper dernest svaret:

”I forhold til min jobb så synes jeg det. Selvfølgelig, skulle jeg jobbet med det så ville jeg [...] ja altså, jeg føler jeg kan nok om det. [...]altså samspill mellom foreldre og barn, det synes jeg er kjempe spennende, [...] har ikke noe formell kompetanse i det, men jeg tror jeg klarer å ”være” når det er en god relasjon og når relasjonen ikke er riktig, altså når det ligger noe ubalanse der.”

Det synes som om de enkelte skolene har relativt sammenfallende praksis når det gjelder hvordan omsorgssviktrelaterte temaer blir diskutert. Alle skolene har hatt besøk av barnevernet, og hatt omsorgssvikt som tema på et eller flere personalmøter, men dette ligger noen år tilbake i tid. Informant 1 ved skole C og informant 2 ved skole A sier følgende:

”det har vært oppe på personalmøter flere ganger før, hvor rektor har tatt det opp. Og det er jo noe vi drøfter på teamet også, hvis vi har bekymringer for elever så er det jo veldig godt å ha et team rundt seg som du kan drøfte med.”

”vi hadde en sekvens i en felles planleggingsdag, hvor det var litt sånn lover og regler og taushetsplikten som har slått i hjel samarbeidet, i hvertfall for oss i skolen.”

Alle informantene uttrykker at de har hatt et stort utbytte av de ulike kursene og møtene, og at dette er noe de ønsker og behøver mer av. Informantene beskriver at omsorgssviktrelaterte temaer pr i dag gjerne kommer opp i sammenheng med at det er bekymring for ett eller flere konkrete barn. Disse sakene blir da drøftet i ressursteam, trinnmøter eller tverrfaglig team. Dette oppleves som svært nyttig, og flere av informantene beskriver det som en trygghet å kunne ha en slik mulighet til å drøfte enkeltsaker med kollegaer og andre voksne ressurspersoner tilknyttet skolen.

4.1.3 Å oppdage omsorgssvikt

”Barn er avhengige av kompetente voksne hvis de skal åpne seg og fortelle om temaer som de av ulike grunner opplever som sensitive, og som er spesielt utfordrende fordi de handler om relasjoner i den nære familien” (Gamst & Langballe, 2010 s. 14). I tråd med at de aller fleste av informantene opplever egen kunnskap om omsorgssvikt som mangelfull, sier de samme at de synes det er vanskelig å oppdage omsorgssvikt. Hvilke tegn man skal se etter er et gjennomgående tema hos informantene. Det er alvorlig at skolene i så stor grad vurderer egen kunnskap om omsorgssvikt som å være mangelfull. Dersom vi skal klare å gjøre noe med omsorgssvikt, forutsetter det at vi vet noe om hvordan den viser seg (Killen, 2009). En av informantene sier følgende:

”Du opplever jo at ungene sier at .. kan si ikke sant.. I går så kastet pappa meg i gulvet [...], og så liksom kan det hende at det bare er i lek.[...]du skal jo tro på det de sier, men du skal jo veie litt i forhold til [...] stemmer det helt liksom det som barnet sier da.”

Informanten ble videre spurt om hva hun gjør dersom et barn kommer med slike uttalelser:

”[...]akkurat i det tilfellet så var jeg vel ganske sikker på at det ikke var tilfelle egentlig.[...] jeg føler i hvert fall du av og til så er du vel ganske sikker på at det sikkert var noe annet. Det er i hvert fall ikke noe. Jeg har et såpass godt samarbeid med foreldrene likevel i forhold til det, så det tenkte jeg ikke noe mer over. For jeg mener at vi pratet om det etterpå også, og da kom vi vel fram til at det var under lek, for jeg spurte vel: Ja, men det var vel bare at dere lekte, ikke sant?”

Informanten beskriver her hvordan opplevelsen av et godt foreldresamarbeid kan bidra til at et barns uttalelse bagatelliseres, og dermed også hvordan læreren står i fare for å overidentifisere seg med foreldrene. I saker som omhandler omsorgssvikt, er det en tendens til at mange fagfolk overidentifiserer seg med foreldrene for å slippe å se og forholde seg til barnets lidelse (Drugli, 2008, Killèn, 2009). Det kan godt være at informanten i sitatet over beskriver et barn som bare har vært i en litt voldsom lek med far og at det videre ikke ligger noe mer bak uttalelsen, men det kan like gjerne være et barns forsøk på å fortelle om noe som er vanskelig. Hvordan læreren i dette tilfellet undersøkte barnets opplevelse av situasjonen, kan sies å være mangelfull ved at hun legger ordene i barnets munn, i motsetning til å få barnets egen beskrivelse av situasjonen.

Samtlige informanter etterlyser mer kunnskap når det gjelder seksuelle og psykiske overgrep, samt vold. Flere av informantene trekker frem seksuelle overgrep som det aller vanskeligste å skulle oppdage. Dette har trolig en sammenheng med at de seksuelle overgrepene gir færre tydelige og/eller direkte signaler ettersom barnet blir eldre, fordi barnet får en økt bevissthet om hva det er utsatt for (Killèn, 2009). De eldre barna kan i noen tilfeller fortelle om overgrepene til jevnaldrende, men det vanligste er at barnet holder det for seg selv og videre benekter det dersom det blir spurt (ibid). Rektor ved skole A sier følgende:

”Det bekymrer meg virkelig. Og jeg har ofte stilt meg spørsmålet hvorfor har ikke jeg sett? Og så vet jeg at av mine 340 elever så er det prosentvis noen. Og jeg aner ikke hvem det er. Og det er ikke fordi jeg ikke ser etter, eller har fokus på det, eller ikke vil snakke om det eller noe sånt noe, ikke i det hele tatt, men det er helt umulig...”

Dette støttes av informant 3 ved skole C:

”Det jeg ikke føler meg kompetent på er å finne tegn på seksuelt misbruk for eksempel. Vold, grov omsorgssvikt av den typen der [...] Og statistisk så er det jo unger i hver eneste klasse [...]. Jeg vil ikke si at jeg lukker igjen øynene når jeg har oppdaget tegn på det, men det er klart at det må være mye klarere tenker jeg [...]. Er det seksuelt misbruk spesielt så skal du ikke snakke med foreldrene, da skal du melde direkte. Da skal man føle seg veldig kompetent, og jeg synes ikke jeg gjør det pr i dag.”

Informantene formidler her hvor vanskelig de synes det er å fange opp barn som lever i en omsorgssviktsituasjon uten tydelige observerbare forhold, og synes å formidle en oppriktig bekymring for de barna de ikke klarer å hjelpe. Så å si alle informantene i denne studien erkjenner at det er sannsynlig at de ikke klarer å fange opp alle elever som har behov for

hjelp. De aller fleste formidler at dette ikke handler om å ikke ville se, men at det å oppdage omsorgssvikt i mange tilfeller oppleves som ekstremt vanskelig.

Informant 2 ved skole B illustrerer dette slik:

”Jeg har aldri følt at jeg ikke... jeg føler at... jeg tror at jeg har gått glipp av noen. At noen har lurt meg trill rundt. Det er jeg overbevist om. Men alle gangene jeg har vært bekymret så har jeg meldt, jeg har aldri tenkt at ja... drit i det. Aldri.”

4.1.4 Gråsone-tilfellene

Som en forlengelse av å oppdage omsorgssvikt, ble informantene bedt om å fortelle hvordan de håndterte de tilfellene hvor man ikke har noe håndfast, men hvor det allikevel er noe ved barnet og/eller foreldrene som vekker bekymring. Jeg brukte ordet ”magefølelse”, og flere av informantene trakk frem de barna som i unaturlig stor grad søker voksenkontakt som eksempler på tilfeller der en ”dårlig magefølelse” kunne gjøre seg gjeldende. Informant 1 ved skole C beskriver hvordan disse barna gir grobunn for bekymringer hos henne:

”Ja det er noe man kjenner i magen. Hvorfor er du så trist? Hvorfor vil du bare snakke med meg? Man får den urofølelsen...”

En av informantene ved skole C peker også på at mange barn har perioder hvor de kan utvise avvikende atferd, uten at det nødvendigvis betyr at de lever i vanskelige omsorgssituasjoner:

”For du kan jo føle på unger innimellom, som har perioder hvor de er utilpass, deprimer, trøtte, ikke spiser. Det er mange ting som kan tolkes inn i den pakka der uten at det... det kan være mange andre forklaringsårsaker også.”

Killèn (2009) påpeker også dette ved å oppfordre til at voksne bør være varsomme med å trekke konklusjoner. Mange barn kan vise ett symptom som faller inn under en eller annen kategori av omsorgssvikt, uten at det nødvendigvis er grunn til å bekymre seg. Dette støttes av Drugli (2008) som fremhever viktigheten av å ta egen bekymring på alvor, men samtidig ikke handle impulsivt. Enhver bekymring bør innebære en form for undersøkelse, kartlegging eller utredning og det bør ligge faglige overveielser til grunn for en beslutning om å ikke gjøre noe, eller i motsatt fall om å handle aktivt (ibid). Claussen (2001) sier følgende: *”Den mest produktive måten å forholde seg til dårlig magefølelse eller uspesifikk bekymring på, er å forsøke å bringe denne opp i hodet”* (s. 19). Dette betyr at man beveger seg fra å bare føle, til å tenke (ibid). Lærerne gir uttrykk for at de er flinke til å ta opp med ledelsen eventuelle

bekymringer de måtte ha vedrørende barns omsorgssituasjon. De ulike rektorene blir beskrevet som lydhøre og respektfulle i møte med lærernes bekymringer. Rektorene på sin side gir uttrykk for at de ønsker at lærerne skal komme til dem med de bekymringene de måtte ha. Rektor ved skole B sier følgende:

”Og det vi også sier er: er dere bekymret for noe, så kom til oss i ledelsen.[...] om dere bare får en urogen følelse på en måte, noe som skurrer, så kom og luft det med oss, så lufter vi det litt sammen.”

Dersom man er bekymret for et eller flere barn blir det å kunne diskutere med andre faggrupper fremhevet av rektorene som svært viktig. Rektor ved skole C beskriver hvordan det tidligere var mulig å diskutere eventuelle bekymringer i tverrfaglige møter, men at disse møtene ikke har vært arrangert de seneste årene. Den samme rektoren har et stort ønske om at disse møtene skal gjenoppstå:

”Jeg ønsker meg å få tilbake de tverrfaglige møtene som vi hadde jevnlig, hvor vi kunne melde opp saker anonymt, hvor vi kunne drøfte hva gjør vi her [...]det håper jeg vi får tilbake. Barnevernet, helsesøster, læreren og meg, og spesialpedagog. Det var kjempe nyttige team altså.”

Rektorene ved skole A og B forteller at de har mulighet til å drøfte bekymringer lærere melder i tverrfaglige team, eller ressursteam. Dette blir av begge rektorene sett på som svært nyttige avklaringsmøter. Rektor ved skole A beskriver i det følgende hvordan det tverrfaglige teamet i kommunen fungerer:

”Og det en gjør der er jo i mange sammenhenger å sortere saker. Pp-kontoret kan si at denne saken tar vi, og barnevernet sier at dette må dere skrive en melding på, så noen av de sakene blir på en måte generert i tverrfaglig team.”

Drugli (2008) påpeker hvor viktig det er at pedagoger i skolen er i stand til å vurdere hvor grensen for egen kompetanse går, og at de tar ansvar for å trekke inn andre instanser når det er nødvendig. På hver sin måte forsøker de enkelte skolene å løfte bekymringer opp fra kun å være en magefølelse, til å sette ord på hva bekymringene kan dreie seg om. Det ser ut til at informantene har lav terskel for å fortelle om bekymringer, og det å kunne møtes for å diskutere disse bekymringene blir av informantene ansett som svært nyttig.

4.1.5 Oppsummering

I enhver skoleklasse kan det være barn som står i fare for skjevutvikling på bakgrunn av omsorgssvikt. Disse barna er helt avhengig av at det finnes voksne som ser dette, og som er villige til å gjøre noe med det (Killén, 2009). Drugli (2008) hevder at pedagoger i skolen ikke er godt nok forberedt på å forstå og takle problemstillinger som omfatter barnas omsorgssituasjon hjemme, og at enkelte kan benekte at slike problemer finnes midt blant dem. Beskrivelsene informantene gir forteller at de enkelte skolene innehar en varierende kompetanse når det gjelder hva omsorgssvikt innebærer og hvordan omsorgssvikt kan komme til uttrykk. Samtlige informanter erkjenner at de kommer til kort, og utviser også bekymring for de barna de ikke greier å fange opp. Flere av informantene gir uttrykk for at de anser det som sannsynlig at de ikke klarer å fange opp alle barn som har behov for hjelp. Lærerne forteller om en fagutdanning som i liten grad vektlegger omsorgssvikt som tema, og at den kunnskapen den enkelte lærer innehar er et resultat av kurs, videreutdanning og/eller personlig erfaring. Killén (2009) påpeker at det er atskillig mer kunnskap tilgjengelig enn den som i praksis anvendes i dag, og videre at større forståelse øker selvfølelse og at kompetanse gir overskudd og mot. Informantenes svar kan tyde på at de enkelte skolene er flinke til å ta tak i bekymringer vedrørende enkeltelever, men at det i liten grad er fokus på en mer generell opplæring som tar for seg hvordan omsorgssvikt kan komme til uttrykk og hvilke tegn man kan se etter. Det kan videre se ut til at skolen behøver mer kompetanse i å snakke med barn om vanskelige og sensitive temaer, for på den måten å minske sannsynligheten for at barns uttalelser gis liten verdi eller ikke blir tatt på alvor. Ut fra informantenes uttalelser kan det se ut som det er et stort behov for å få kunnskap om omsorgssvikt inn i lærerutdanningen. Regjeringens mål om å innføre det nye pedagogikkfaget ”Pedagogikk og elevkunnskap” er beskrevet i St.meld. nr. 19 (2009 – 2010) og vil være svært nyttig i denne sammenhengen, da meldingen blant annet tar for seg hvordan man i samarbeid med andre instanser kan hjelpe barn i risiko.

4.2 Bekymringsmeldinger til barnevernet

4.2.1 Kjennskap til opplysningsplikten

Alle informantene i denne studien sier de er klar over meldeplikten som følger etter § 15-3 i opplæringsloven og at meldeplikten utløses ved mistanke om alvorlig omsorgssvikt. Når

informantene blir bedt om å definere hva de mener er *alvorlig omsorgssvikt*, nevner flere av informantene forhold som vold og seksuelle overgrep. En av informantene ved skole B har følgende oppfatning av hvilke forhold som utløser meldeplikten:

”Grov omsorgssvikt er jo hvis du blir mishandlet, ikke får mat, incest og sånne grove ting.”

Så nær som alle informantene forteller at de ikke opplever det som vanskelig å være underlagt en meldeplikt. Det å varsle om forhold som informantene over beskriver, oppleves som selvsagt. Samtidig gir informantene uttrykk for at de sjelden eller aldri har erfaring med forhold som beskrevet over, og at erfaringene stort sett dreier seg om forhold som ikke automatisk omfattes av meldeplikten, men som allikevel gir grunn til bekymring. Flere av informantene påpeker at lovtekstens vektlegging av at det skal være alvorlig omsorgssvikt muligens kan være et hinder, og videre at det medfører utfordringer å skulle avgjøre når en bekymring er alvorlig nok. En av informantene ved skole A sier følgende:

”Jeg kunne godt tenke meg å vite mer. Både når vi har meldeplikt, og hva vi skal se etter.”

En av informantene trekker frem at oppfatningen av et overarbeidet barnevern også kan ha innvirkning på hvorvidt man melder eller ei:

”Jeg tror mange lærere sliter med om ting er alvorlig nok med tanke på hva som skjer ute i verden. Barnevernet har masse saker, og det er utskiftninger og lite stabilt. Og da tenker jeg at terskelen blir for høy for mange lærere. At de tenker at det her har ikke barnevernet kapasitet til. De må ta de som får grisebank, for å sette det på spissen.”

Noen av informantene peker på at lovtekstens formuleringer om ”grunn til å tro” og ”alvorlig omsorgssvikt” gir rom for å benytte skjønn, og at man i forlengelsen av det kan vurdere hvert enkelt tilfelle forskjellig ut fra hvilke personlige standarder man har. Informant 3 ved skole B trekker frem kulturelle forskjeller:

”Og så er det ganske forskjellig ikke sant. Vi er jo et flerkulturelt samfunn. Vi har ganske ulik barneoppdragelse rundt omkring i nabolaget. Innetider, leggetider, ja hva som kjerringen før i tiden kalte barnemishandling, altså å ha ungene oppe lenge...”

På bakgrunn av den lave meldeprosenten fra skolen til barnevernet ble informantene bedt om å reflektere rundt påstanden om at skolene melder for lite og for sent. Samtlige informanter gir uttrykk for at de er enig i påstanden og at skolen har en vei å gå når det gjelder å oppdage

barn som lever med omsorgssvikt. Flere av informantene nevner barns lojalitet som en av årsakene til at omsorgssvikt ikke avdekkes. Informant 3 ved skole C sier følgende:

”Men hvis statistikken holder vann, og det gjør den vel, så må vi vel gå ut fra at vi melder for lite. At det er en del unger som lider rundt omkring som vi rett og slett ikke får med oss. Men [...] unger er så vannvittig lojale også, så det er få tilfeller der de kommer med ting av seg selv, så det er det med å finne tegn og nøste opp [...]”

To av tre skoler forklarer også den lave meldeprosenten med en generell skepsis til barnevernet. Informantene ved skole A og B har alle erfaringer med at barnets situasjon har blitt forverret eller uendret i etterkant av at en bekymringsmelding har blitt sendt, og at de i forlengelsen av det stiller spørsmålstegn ved barnevernets metoder og kompetanse:

Informant 2 og 3 ved skole A forteller:

”Jeg trodde da at når jeg meldte noe, og det var ganske alvorlig, så forventet jo jeg at det kom til å skje noe pang [...]for det fikk jeg rett og slett høre etter mange runder at det var jo ikke fare for liv og helse i den forstand.”

”Men så er det jo igjen hva vi ser av hva som skjer av en melding [...] Våre erfaringer med barnevernet, som har noe å si for om vi melder igjen.”

Informant 2 ved skole B:

”Det føles som et svik mot de barna når du har meldt det [...] og så skjer det kanskje etter mitt syn ikke nok, og da føler jeg det lett som et svik, for da grep jeg fatt i det [...] og så fortsetter det likevel. Så det er en ekkel følelse å se at ingenting har skjedd. Du ser at han fortsatt bor hjemme hos mor og far.”

Rektor ved skole B er skeptisk til om foreldrene blir ivaretatt i det arbeidet som gjøres fra barnevernets side, og mener at skepsisen har innvirkning på om hvorvidt det meldes fra til barnevernet eller ei. Hun trekker spesielt frem de sakene hvor barnevernet foreslår hjelpetiltak, men som familien i sin tur avslår:

”Vi gjør noe fordi vi vil oppnå noe. Og i forhold til å sende en barnevernsmelding [...] hva vil vi oppnå med det for dette barnet? [...] og jeg tenker at hvis de hadde blitt møtt på en sånn måte med respekt, og at jeg har tro på at du kan bli en kjempegod mamma, jeg tror du er veldig dyktig til det og det, men jeg tenker at dere har kommet inn i et feil mønster [...] Der tror jeg barnevernet må jobbe masse, og da tror jeg kanskje jeg hadde meldt flere også.”

I sitatet over peker rektoren på et sentralt moment vedrørende viktigheten av å opparbeide tillitt mellom barnevernet og foreldrene. Killèn (2000) påpeker at det er helt nødvendig at den

profesjonelle klarer å opparbeide tillit fra foreldre, og videre at foreldrene føler seg akseptert og at hjelpeapparatet klarer å formidle at man er sammen om å være opptatt av å hjelpe barnet på best mulig måte. Kompetanseheving blant ansatte i barnevernet blir også fremhevet som et særskilt punkt i brosjyren ”Barnevernsløftet” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011) ved at det bevilges betydelige midler til videreutdanning og veiledning for ansatte i barnevernet.

4.2.2 Interne rutiner

Drugli (2008) peker på at det er av avgjørende betydning at skolen er forberedt på at noen barn vil kreve en innsats utenom det vanlige, og at man har strategier og rutiner for hva en kan gjøre i møtet med barn som vekker bekymring. Informantene i denne studien gir inntrykk av å kjenne til hvilke rutiner de enkelte skolene har når det gjelder bekymringer rundt enkeltbarn. Informantene fra skole C forteller at de i løpet av det siste året har fått utdelt retningslinjer som omhandler forhold ved foreldre som kan være bekymringsfullt og at dette oppleves som svært nyttig. Informantenes svar gir en indikasjon på at de aller fleste forholder seg aktivt til egne bekymringer og vet hvordan de bør håndteres. Dette blir av to av informantene ved skole B blant annet belyst slik:

”Jeg går til ledelsen og så sier jeg at vet du hva nå er jeg bekymret. Vil selvfølgelig også snakke med dem på teamet, vi eier jo alle ungene i lag. Spør om dem har sett noe, kanskje høre med sfo. Gjøre litt research.”

”Ledelsen her har jo sagt sånn at bare legg en lapp i hylla til oss hvis det er noe dere vil drøfte, lufte eller trenger hjelp til. Og det er veldig godt å vite. Jeg har gjort det i dag senest. To A-4 sider.”

Lignende uttalelser gir også informantene fra skole A og C. Alle lærerne i denne studien forteller at de sjelden går med bekymringer alene, men at disse blir formidlet til ledelsen og videre tatt på alvor av den enkelte rektor. Dette vitner om at terskelen på de enkelte skolene er lav når det gjelder å løfte frem bekymringer og diskutere disse. To informanter ved skole C beskriver rutinene på egen skole slik:

”Og så har jeg fulgt skolens plan på det, at jeg har tatt det med foreldrene først, og hvis det ikke endres eller blir bedre, så går jeg videre til rektor med den bekymringen da. Og da tar hun det videre. Innkaller foresatte til møte, og hvis det ikke virker, da er det vel på en måte at det blir sent en bekymring.”

”Vi har jo en rutine om at det er rektor som er vår spydspiss i forhold til det. Så vi går til rektor når vi har bekymringer, og det er hun som tar det videre. Og av og til så er vi med i den videre prosessen, og andre ganger er vi ikke det. Nå er det vel et par år siden jeg var involvert i en sak sist.”

En av informantene ved skole A sier følgende:

”Da skal vi vel gå til rektor og snakke, og så sende en melding sammen. Du sender ikke en melding alene.”

De interne rutinene ved skole A beskrives av informantene som klare i den forstand at dersom en lærer melder fra om en bekymring, blir det satt i gang en observasjonsprosess som dernest kan resultere i en bekymringsmelding. Både skole B og skole C formidler at de har lignende interne rutiner. Claussen (2010) påpeker at observasjon og kartlegging er nødvendige hjelpemidler for å kunne ta stilling til om det er grunn til å være bekymret eller ikke. Rektor ved skole B sier følgende:

”Vi oppfordrer lærerne veldig til[...] små stikkord, skriv det ned, hvis det er uttalelser, seksualiserte uttalelser fra et lite barn, hva sa han, dato og ordrett, og så må vi få det, så legger vi det i mappa. Og så samler vi opp og så ser vi helheten. Vi har noe som heter ressursteam her med PPT, og der drøfter vi også den type saker. [...] akkurat det med å få avklart er dette en PPT-sak eller en barnevernsak? Så der har vi en god arena for å drøfte.”

Dersom det blir besluttet å sende en bekymringsmelding, er det den enkelte rektor eller skole som formelt gjør det. Ingen av lærerinformantene har erfaring med at de enkelte rektorene har vært uenig dersom lærerne har ønsket å sende en formell bekymringsmelding. Informant 2 ved skole B sier følgende om dette:

”Jeg har aldri opplevd å stå alene. Jeg prøvde i går å tenke over hvor mange saker jeg har meldt til barnevernet på tolv år, og det er sju. Og da er det... jeg har alltid følt at det.. jeg er bekymret, og så får jeg ledelsen veldig godt i ryggen, så jeg har egentlig opplevd det trygt.”

Dette støttes av informant 3 ved samme skole:

”Nei, jeg føler og at jeg aldri har vært alene. Jeg har alltid tatt det opp med leder og i ressursteam.”

Uttalelsene fra disse to informantene ser ut til å være betegnende for hvordan praksisen ved skole A, B og C er. Ingen av lærerne uttrykker erfaring med at rektorene har bagatellisert bekymringer de har kommet med. De formidler derimot på ulike måter opplevelser av at rektorene har tillit til de vurderingene som ligger til grunn for bekymringen. Samtlige rektorer

påpeker viktigheten av at ikke lærerne skal stå alene i prosessen med å sende en bekymringsmelding, og videre at det er naturlig at det er rektorene eller skolen som står oppført som melder og ikke den enkelte lærer. Rektor ved skole A begrunner dette slik:

”For det første må jeg som ansvarlig leder vite om, for det andre så er det jeg som skriver under og er den som kan fronte dette her utad, for det blir jo ofte noe ubehag omkring det. Og da er det en filosofi hos meg i hvert fall, at den enkelte lærer skal jo samarbeide med disse foreldrene i flere år fremover, og da kan de egentlig være litt på sidelinja, og så kan foreldrene la sin frustrasjon gå ut over meg, for det er ikke så farlig.”

Rektorene ved skole A, B og C ble spurt om de har erfaring med å være uenig med lærerne om hvorvidt det skal sendes en bekymringsmelding eller ei. En av rektorene forteller at det sjelden er slik at hun selv forsinker prosessen med å melde fra om bekymringer, men at det snarere er lærerne som ønsker å vente:

”Nei, det er heller andre veien. Ja, det er det altså. [...] det er en vei å gå med de ansatte også.”

To av tre rektorer sier at de i noen tilfeller har forsinket prosessen med å sende en bekymringsmelding fordi de ønsker mer konkrete observasjoner. Det blir da gjerne satt en oppstartsdato og en sluttdato for observasjonen. En av rektorene beskriver også hvordan enkelte lærere kan være litt for ivrige med å få sendt av gårde en bekymringsmelding, men at det til syvende og sist er slik at dersom læreren mener at det bør sendes en bekymringsmelding; så blir det gjort. En av lærerne trekker i den forbindelse frem et eksempel på en konkret situasjon hvor hun opplever at hun har meldt fra om bekymringer, men at ledelsen har utvist en ”vente-og-se”-holdning:

”Noen ganger synes jeg det tar for lang tid [...] nå har jeg sagt det så mange ganger at [...] hvor mange ganger [...] må den eleven være borte, komme for sent, aldri greie å være på skolen før 8.45/9.00 [...] Der kunne de i ledelsen vært litt raskere i avtrekkeren...”

Dette kan være indikasjoner på en verdi- eller maktbarriere (Skogen, 2004) i det at en lærers bekymring ikke blir tilstrekkelig fulgt opp av ledergruppen. Ledelsen ved den aktuelle skolen kan ha veloverveide begrunnelser for hvorfor den inntar en slik holdning, men det er tydelig at dette ikke har blitt formidlet til denne læreren. Dersom ledelsen er avventende til tross for at bekymringene er av en slik art at opplysningsplikten utløses, må den enkelte lærer vurdere å ta i bruk den selvstendige meldeplikten (jfr. opplæringsloven § 15-3, 2.ledd). Et utsagn fra

en annen informant illustrerer viktigheten av å våge å gjøre bruk av den selvstendige meldeplikten:

”En annen gang opplevde jeg at jeg stadig skrev generelle meldinger til rektor om at jeg har en ullen følelse om denne jenta. Hun sier ikke et pip og rektor sa at: dette er for ullent. Og så har jeg fått vite nå femten år senere at hun var suicidal, hadde ADHD og ble misbrukt. Så det var veldig vanskelig.”

4.2.3 Erfaringer med å sende en bekymringsmelding

Skolene i denne studien har i varierende grad erfaring med å sende bekymringsmelding til barnevernet. Lærerne fra skole C har i liten grad erfaring med å sende bekymringsmeldinger. Informant 1 sier følgende:

”Nei altså, jeg har kun hatt én bekymring som rektor har meldt videre da. Jeg har jo hatt flere bekymringer som jeg har vært og drøftet med rektor, men det er én konkret som har blitt sendt videre.”

Den samme informanten forteller at rektor i den senere tid har hatt et sterkere fokus på meldeplikten til barnevernet, og at dette muligens kan forklare hvorfor hun nå har vært med på å sende en bekymringsmelding. Informanten kan med dette berøre noe sentralt i denne sammenheng, nærmere bestemt betydningen av at skoleledelsen har et bevisst fokus på og gode rutiner for hvordan bekymringer rundt enkeltbarn håndteres, og videre at det foreligger rutiner for når det er naturlig å sende bekymringsmeldinger til barnevernet (Claussen, 2010). Informanten sier videre at hun til tider opplever det som vanskelig å vite når det er grunn til å være bekymret, men at hun nå i større grad tar opp bekymringer med rektor. Rektor ved samme skole forteller at hun har meldt ganske mange saker i løpet av årene. Hun sier videre at hun er helt avhengig av at lærerne kommer til henne dersom de har bekymringer, at de ikke ”pakker ting inn”, men sier det som det er både ovenfor henne selv og foreldrene. Hun sier videre:

”Det handler om å være tett på [...] jeg ønsker å være tett på i forhold til lærera, og lærera må også være det i forhold til [...] elevene selvfølgelig også, men som følge av at de er det så ser dem at de også må være tett på foresatte. Og [...] der har vi kommi et stykke på vei de siste åra.”

Drugli (2008) hevder at skolene stort sett er flinke til å identifisere hvilke barn som strever, men at det ikke er like opplagt at det blir gjort noe helt konkret med de ulike bekymringene. Årsaken til dette kan være at man er redd for å ta feil og dermed gjøre noe ”galt”. Det kan

også skyldes tanker om at det man bekymrer seg over og vegrer seg for å gjøre noe med, sikkert vil gå over av seg selv. Tidligere negative erfaringer med forskjellige instanser kan også påvirke de beslutningene man tar om å ikke gjøre noe med sine bekymringer (ibid). Det Drugli her peker på som mulige bakenforliggende årsaker til at bekymringer ikke tas tak i, kan sees i sammenheng med psykologiske barrierer (Skogen, 2004) eller forsvarsmekanismer som bagatellisering og ansvarsfraskrivelse (Killèn, 2009).

Lærerne ved skole A og B har på sin side et større erfaringsgrunnlag og har vært med på å sende bekymringsmeldinger til barnevernet flere ganger. En av informantene ved skole B forteller om sin første erfaring med å sende en bekymringsmelding og beskriver denne erfaringen som så grusom at hun i etterkant tenkte at hun aldri mer skulle melde fra om bekymringer hun måtte ha. Denne erfaringen ligger 20 år tilbake i tid, og ved den aktuelle skolen var det i følge informanten ingen automatikk i at skolen, med rektor i spissen, var oppført som meldende instans. Derimot var praksisen at den enkelte lærer selv meldte fra om bekymringer til barnevernet og i forlengelsen av det også måtte håndtere foreldrereaksjonene på egenhånd. Bekymringsmeldingen hun sendte barnevernet ble gjort på bakgrunn av opplysninger om alvorlig mishandling av flere søsken. Informanten forteller:

”Jeg var i fylkesnemda i tolv timer ut og inn. Jeg hadde nøkkelhull i døra, og jeg sto på krakk og så ut gjennom nøkkelhullet i mange måneder etter. Det gjorde at jeg ikke turde melde på mange år etterpå. Jeg tror ikke jeg så noe mer etter det. Jeg var livredd.”

Informanten beskriver hvordan opplevelsen av ikke å få støtte og hjelp fra rektor og øvrig ledelse medførte at hun i etterkant unnlot å melde fra om bekymringer. Noen år senere byttet hun arbeidssted, og på den nye skolen var rutinene slik at det var skolen som var oppført som melder. Informanten forteller at hun opplevde det som mye lettere å melde fra om bekymringer, og også være en del av en formell bekymringsmelding, når ledelsen og hun selv var sammen om det. Informanten forteller hvordan hun i lang tid satte den selvstendige meldeplikten som følger av opplæringsloven § 15-3 til side. Dette er alvorlig i seg selv, men det viser også hvor viktig det er at ansatte i skolen er trygge på at de har en ledelse som ser verdien av å stå sammen i slike vanskelige saker.

4.2.4 Foreldresamarbeid

”Så snart det er faglig forsvarlig, det vi si så snart det er rimelig grunn til å tro at barnet trenger en eller annen form for hjelp, skal en samarbeide med foreldrene om å finne videre ut

av bekymringen for barnet”. (Drugli, 2008, s. 43). Noen ganger vil foreldrenes forklaringer gjøre at bekymringene for barnet minsker, andre ganger vil foreldrenes uttalelser forsterke bekymringene. Ved å samtale med foreldrene kan man få et utfyllende bilde av barnet og situasjonen det er i (ibid). Det ser ut til at de enkelte skolene er opptatt av foreldresamarbeid og i den forbindelse har et ønske om å inkludere foreldrene dersom et barn vekker bekymring. Lærerne forsøker i utstrakt grad selv å veilede foreldre i første omgang. Informant 3 ved skole B sier følgende:

”[...]er det så vanskelig tenker jeg. Hvis du ser et barn... at man tar en telefon hjem. Vi snakker om et godt skole/hjem-samarbeid. Man må ikke gå til barnevernet, men si at det her reagerer jeg litt på.”

Det ser ut til at lærerne har ulik erfaring med i hvor stor grad foreldrene nyttiggjør seg av en slik veiledning. I noen tilfeller kan dialogen mellom skolen og foreldrene oppleves som god, mens den i andre tilfeller kan være vanskelig. En av informantene peker på at det kan være utfordrende å skulle veilede i tilfeller hvor foreldrene ikke synes å inneha tilstrekkelig omsorgskompetanse. Det oppleves som vanskelig når foreldrene gjør så godt de kan, og det etter skolens vurdering allikevel ikke er godt nok. Drugli (2008) påpeker at man i veiledningsrollen med fordel kan påta seg rollen som ”underviser”, ved at man videreformidler generell kunnskap om barn til foreldrene. Noen foreldre har behov for informasjon om hva som forventes av barn på ulike alderstrinn, hvordan man kan støtte barnets læring, hvordan man kan leke med barnet og lignende. Dersom veiledningen har et element av ”undervisning” i seg, er det videre viktig at dette blir gjort på en måte som er gjensidig og ved at man tar utgangspunkt i foreldrenes ståsted. I forbindelse med veiledningsrollen peker en av rektorene på at det er viktig å understreke overfor foreldrene at det ikke nødvendigvis er et tegn på svakhet å behøve hjelp, og at det er mange familier som i perioder vil kunne ha et bistandsbehov. Dette nevnes også av Drugli (2008) som påpeker at veiledning kan ha god effekt dersom man klarer å vise forståelse for den situasjonen enkelte familier er i. Samtidig sier den samme rektoren at veiledningen i noen tilfeller kan pågå for lenge, og at det kan være uheldig:

”Vi skal på en måte [...] skal bare snakke med foreldra først[...]for det erfarer jeg, også i forhold til lærera, at dom [...] skal på en måte[...] ja, jeg har far på glid nå, vi skal bare snakke litt mer. Og det er godt ment, men det er farlig å tenke sånn over langten.”

Rektoren i eksemplet over beskriver et viktig element vedrørende foreldreveiledning. I arbeid med utsatte barn er det nødvendig å være oppmerksom på at foreldreveiledning ikke alltid vil

være nok. I noen sammenhenger kan man bli så opptatt av å lete etter foreldrenes ressurser og muligheter at en glemmer barnet (Drugli, 2008). Dette påpeker også Killèn (2009) ved at hun advarer mot å overidentifisere seg med foreldrene ved å tillegge dem flere positive egenskaper enn de faktisk har. Det er viktig å reagere dersom foreldrenes endringsprosess blir for langsam, og barnevernet er en naturlig samarbeidspartner når en blir usikker på om foreldreveiledningen fører frem (Drugli, 2008).

Rektorene ved de tre skolene formidler at de er deltakende i arbeidet med barn som vekker bekymring. I første omgang kan det se ut til at rektorene har en indirekte rolle ved at de veileder lærerne, men at de går mer aktivt inn dersom foreldrene ikke gjør seg nytte av veiledning fra læreren og bekymringene vedrørende barnet vedvarer. Rektor ved skole A beskriver i det følgende sin egen aktive rolle i foreldresamarbeidet:

”Ofte er det jo sånn at vi innkaller i forkant av at vi melder [...] Og da er det jeg som pleier å si til foreldrene at vi har en bekymring [...] og vi vil nå gjerne drøfte med dere om hva vi skal gjøre, og hva våre muligheter er [...] og da ramser jeg opp, og en av mulighetene er jo barnevernet. Så det er jeg som sier det stygge ordet, og det er jeg som forklarer hva det måtte innebære. Og hvis det da ender opp med en melding til barnevernet, så ringer jeg foreldrene [...].

Ønsket om et godt foreldresamarbeid kan i følge noen av informantene gjøre prosessen med å melde vanskeligere, men de aller fleste sier at hensynet til barnet går foran ønsket om å bevare foreldresamarbeidet. Informant 2 ved skole B sier følgende:

”[...]egentlig så blåser jeg i samarbeidet med foreldrene sånn i utgangspunktet så lenge jeg vet at kanskje det barnet får det bedre ved at jeg melder [...] Det er min jobb å passe på at den ungen har det bra, og da må jeg bare melde. Og det samarbeidet må bare gå som det går, og så må man bare prøve å jobbe videre ut fra at det er sånn som det er. Men jeg vet jo i hvertfall at jeg har gjort det jeg kan gjøre.”

Samtlige informanter har erfaring med at en bekymringsmelding kan påvirke foreldresamarbeidet i større eller mindre grad. Flere av informantene ved skole A har erfaring med at foreldrene trekker seg unna og at det av den grunn blir vanskelig å skulle samarbeide videre om barnet. Både rektorer og lærere ved skole A og B er av den oppfatningen at samarbeidet med foreldrene ville kunne bli lettere dersom skolen hadde fått mer informasjon av barnevernet. Det oppleves som ekstremt vanskelig når både foreldre og barnevernet unnlater å samarbeide med skolen. En av informantene ved skole A forteller at hun i et tilfelle

har tenkt at det hadde vært bedre om de unnlot å sende en bekymringsmelding, fordi foreldresamarbeidet ble så komplisert:

”[...] det hadde nesten vært bedre for den det gjaldt at vi ikke hadde meldt [...] jeg hadde kontakt på forhånd og mor var innforstått med at vi måtte melde, og hun leste igjennom hva jeg kom til å melde[...] men det skjedde det samme. Samarbeidet ble veldig vanskelig.”

Lignende erfaringer har også en annen av informantene ved skole A. Informanten forteller om opplevelsen av at foreldresamarbeidet ble ødelagt i etterkant av en bekymringsmelding, samtidig som informanten ikke fikk tilbakemelding fra barnevernet om hva de hadde besluttet å gjøre i saken:

”så selv om mor var helt innforstått med at jeg måtte melde. [...]så ble samarbeidet med hjemmet, eller med mor da, helt ødelagt. Hun var helt umulig å få kontakt med, fulgte enda mindre opp, og når jeg ikke får noen tilbakemelding fra barnevernet på hva som skjer eller ikke skjer [...]hvor jeg synes det egentlig bare gikk dårligere og dårligere med denne eleven, så føler jeg at det var dumt av meg å melde. Jeg tror gutten hadde hatt det bedre hvis jeg ikke hadde meldt.”

Dersom skole og hjem har samarbeidsproblemer, vil dette kunne påvirke barnet i større eller mindre grad. Skole og hjem er to av de mest betydningsfulle miljøene eller mikrosystemene som barn i skolealder ferdes i og påvirkes av. Det er av avgjørende betydning at disse miljøene samarbeider og drar i samme retning (Bø, 1995). Konflikter mellom disse eller andre mikrosystemer, jmf. teorien og terminologien til Bronfenbrenner (1979), kan sette barnet i en lojalitetskonflikt (ibid). Sitatene over illustrerer på forskjellige måter hvordan foreldresamarbeidet i etterkant av en bekymringsmelding ble svært vanskelig, og hvordan konfliktene og situasjonene så ut til å ramme barna.

4.2.5 Foreldrereaksjoner

Lærere og rektorer har erfaring med ulike foreldrereaksjoner i forbindelse med at det uttrykkes bekymring for et barn, eller i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt. Noen foreldre kan uttrykke takknemlighet eller lettelse over at noen ser dem, mens andre kan reagere med sinne, motstand eller avvisning. Motstand kan være et uttrykk for en protest mot å endre seg. Det kan være at foreldrene opplever at de ikke har tid til å samarbeide med den profesjonelle, fordi livet er fullt av stress fra før. Motstand kan også handle om at foreldrene hadde et håp om at den profesjonelle skulle løse alle problemer for dem, og at de videre vegrer seg for å måtte inngå i en prosess som også krever noe av dem selv (Drugli, 2008).

Skogen (2004) beskriver hvordan motstand mot endringer ofte handler om usikkerhet og manglende kunnskap. Hvordan den profesjonelle møter foreldrenes eventuelle motstand vil avgjøre om den blir forsterket, eller om den avtar. Dersom man gir rom for foreldrenes kritikk og skepsis, vil det trolig bidra til å øke foreldrenes tillit til den profesjonelle. I tillegg bør man i de tilfellene hvor man opplever motstand og kritikk fra foreldre, evaluere seg selv og tenke igjennom om man virkelig møter foreldrene med respekt (Drugli, 2008). Killèn (2009) påpeker at hjelpeapparatet må tilstrebe å etablere en allianse med foreldrene, samtidig som det åpent formidler sin oppfatning av situasjonen. Lærerinformantene ved skole B forteller om flere situasjoner hvor de ikke har opplevd negative foreldrereaksjoner i forbindelse med bekymringsmeldinger. Informant 2 forteller:

”men jeg har måttet ringe og si at jeg har drøftet anonymt med barnevernet, og de sier at det er alvorlig og sånn. Og tro det eller ei, men det har blitt mottatt så bra. For jeg har vært drit nervøs ikke sant, for å si det sånn, men [...] de har forstått det. Jeg har snakket med to fedre i forkant [...] og de forsto.”

Rektor ved skole A forteller at de flere ganger har møtt negative reaksjoner fra foreldre i forbindelse med bekymringsmeldinger. Skolen har opplevd at foreldre har kommet inn og forstyrret undervisningen og at kontaktlærere har blitt skjelt ut. Rektoren gir uttrykk for at slike reaksjoner er forståelige, men samtidig uakseptable. Den samme rektoren har samtidig erfaring med at skolen i mange tilfeller greier å få til et samarbeid med foreldrene ved at skolen viser forståelse for foreldrenes reaksjoner og ved at de forsøker å fremheve barnevernet som en hjelpeinstans:

”[...] Jeg skjønner jo at foreldre synes det er negativt og ofte så blir de veldig sånn i forsvarsposisjon [...] men ofte kan en klare å få til samtaler der en kan få en viss forståelse for at barnevernet kan [...] bidra med et eller annet. Løfte vekk en eller annen byrde som gjør at livet ikke går helt på skinner akkurat nå.”

To av tre rektorer problematiserer det å bo i en forholdsvis liten og ”gjennomsiktig” kommune. Rektor ved skole A sier:

”Jeg har hatt et foreldrepar her som jo har bodd i denne kommunen i flere generasjoner, og som sier at det står i dette brevet at jeg skal ringe til den og den på barnevernet, men så er telefonnummeret via kommunens sentralbord, og hvis jeg ringer dit så hører alle hvem jeg er [...] Da må jeg puste dypt, for det er jeg som har sendt den bekymringsmeldingen som har gjort at de sitter og har det så vondt. Men samtidig så har jeg gjort det fordi barnet deres skal få det bedre.”

Rektor ved skole C har også erfaring med å arbeide i en liten kommune:

”men uansett så hadde hu det bistandsbehovet da mener jeg [...] hu er kjempesint på rektor ved C skole, og har nok snakka om det ved mange postkasser[...] Og sikkert også fått med seg noen på det, men sånn er det. Da må du velge deg en annen jobb hvis du ikke kan stå i det.”

4.2.6 Oppsummering

Lærerinformantene i denne studien synes å være klar over den opplysningsplikten de har til barnevernet, men gir samtidig uttrykk for at det til tider kan være vanskelig å avgjøre når opplysningsplikten utløses. Alle skolene har interne rutiner for hvordan bekymringsfulle forhold håndteres, og informantene ser ut til å forholde seg aktivt til disse. Skolene har noe ulik erfaring med å sende bekymringsmeldinger, men alle lærerne forteller at de opplever å ha ledelsen i ryggen dersom bekymringene er av en slik art at barnevernet bør informeres. Foreldresamarbeid beskrives av informantene som viktig, men flere gir eksempler på at samarbeidet har blitt dårlig eller ikke-eksisterende i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt. Årsaken til at samarbeidet har endt slik, blir av flere informanter beskrevet som et resultat av manglende informasjon og samarbeid mellom skole og barneverntjenesten. To av rektorene nevner at det kan være utfordrende å arbeide med bekymringssaker i en liten kommune hvor ”alle kjenner alle”, men at hensynet til barnet går foran hensynet til foreldrenes reaksjoner.

4.3 Skolens kjennskap til barnevernet

4.3.1 Kunnskap om barnevernet

Både rektorer og lærere forteller at det i de senere årene har vært en holdningsendring, og at de i større grad er klar over at barnevernet også er en hjelpeinstans og en naturlig samarbeidspartner. Dette kan antakelig blant annet sees i sammenheng med at det i de senere årene har kommet flere utredninger og rapporter som peker på at det er nødvendig med et mer helhetlig arbeid for og med barn og unge, og at barnevernet er en viktig samarbeidspartner for skolen (Meld. St. 19, 2009 – 2010, *Tid til læring*). Det kan med andre ord se ut til at skolene i denne studien har vært gjennom et utviklingsarbeid ved at de har fått økt bevissthet om

barnevernets rolle i arbeidet med enkeltelever. Rektor ved skole A illustrerer i det følgende en slik bevisstgjøring:

”For jeg tror at tidligere hvis vi var i tvil så lot vi det være, og så er vi veldig flinke til å finne tiltak og ordninger som kan gjelde for barn mens det er på skolen [...] mens vi den senere tiden har blitt mye mer bevisste på at vi skal observere, og så skal noen andre finne ut hva som er resultatet av den observasjonen. Er det reelt at det er noe farlig her eller ikke. Vi skal ikke etterforske saken. Det er det barnevernet som skal gjøre. Så det har nok blitt en lavere terskel for oss.”

Den samme rektoren beskriver hvordan de tidligere anså PPT som det mest naturlige stedet å henvende seg til om atferdsproblematikk, men at skolen de senere årene har fått en økt bevissthet om at atferdsproblemer også kan være et uttrykk for omsorgssvikt og at det av den grunn kan være like naturlig å kontakte barnevernet. Dette støttes av flere av de andre informantene. Samtidig kan det se ut til at flertallet av informantene har liten kunnskap om og en generell skepsis til barnevernets arbeidsmetoder, og tiden det tar ”før noe skjer” oppleves i mange tilfeller som uforståelig. Skogen (2004) påpeker at det i de fleste organisasjoner finnes en kultur som regulerer virksomheten gjennom både skrevne og uskrevne regler og rutiner. Til tross for at skolene har nedskrevne, interne rutiner i arbeidet med elever som vekker bekymring, kan det se ut til at det hersker en motstridende kultur innad i skolen: Flere av informantene i denne studien formidler negative holdninger til barnevernet. Ved to av tre skoler uttrykkes det misnøye med barnevernet, og at det ikke automatisk er slik at barnevernet blir kontaktet selv om de interne rutinene gir klare føringer for det. En av informantene ved skole A forteller:

”[...]og nå snakker dem om at det kanskje blir omsorgsovertakelse, og det har tatt veldig lang tid. Den gutten har mistet ett og et halvt år [...] det hadde ikke vært nødvendig. Det gjør at man mister litt troen på barnevernet.”

Den samme informanten sier også at tidligere negative erfaringer med barnevernet gjør at en vegrer seg for å melde fra. En slik holdning kan være en indikasjon på en psykologisk barriere (Skogen, 2004) eller forsvarsmekanisme som Killèn (2009) kaller ”projisering” eller ”problemforflytning” i det at man har liten tiltro til at barnevernet kan gjøre noe positivt for et barns omsorgssituasjon. Drugli (2008) peker på at dersom fagfolk har et anstrengt forhold til barnevernet, kan dette komme av at en vet lite om hva barnevernet gjør og om hvordan de arbeider. Rektor ved skole B synes å gi uttrykk for en generell skepsis til barnevernet.

Rektoren formidler i det følgende en opplevelse av at barnevernet til tider ikke synes å inneha tilstrekkelig kompetanse:

”Og så synes jeg det er ulik kompetanse innenfor barnevernet [...] Det har rett og slett vært vanskelig å få tak i kompetente mennesker. Når det kommer en nyutdannet ferskis fra barnevernet, er det jo ikke til å forvente at man kan få til noe mentorgreie.”

Lærerinformantene ved skole B formidler også enkelte negative holdninger til barnevernet, men er samtidig tydelige på at barnevernet er rette instans dersom det er mistanke om omsorgssvikt. Informant 3 forteller:

”Det er bedre å melde en gang for mye [...] og jeg har tatt en telefon direkte til barnevernet. Og hvis det er noe så kan jeg ringe og da får jeg snakke direkte med den saksbehandleren som har akkurat den saken.”

Behovet for økt innsikt i barnevernets arbeidsmetoder ser ut til å være et gjennomgående tema for informantene i denne studien. Flere av informantene peker på at det aller vanskeligste er når saker de selv anser som alvorlige, blir henlagt. Informantene gir flere eksempler på situasjoner hvor barn har blitt værende i tilsynelatende uholdbare hjemmeforhold til tross for at det har blitt sendt bekymringsmeldinger. Lærerinformantene ved skole B sier følgende:

”[...] og når saker blir henlagt, så tenker du: På hvilket grunnlag? Hva skal til?”

”[...]og da føler jeg det lett som et svik, for da grep jeg fatt i det, og så fortsetter det allikevel. Det er en ekkel følelse å se at ingenting har skjedd. Du ser at han fortsatt bor hjemme hos mor og far.”

”[...]jeg har også opplevd en jente i sjette klasse som jeg var faglærer til, og mor og far var misbrukere. Hun fortalte meg det, og jeg skrev jo bekymringsmeldinger mange fredager sammen med andre lærere, og barnevernet sa vi har saken... ja, men jeg sitter her med jenta, og hun vil ikke hjem. Hva skjer?”

Samtlige lærere i denne studien har et ønske om at representanter fra barnevernet besøker skolen og informerer om hva de kan tilby av hjelp, hvilke arbeidsmetoder de har, og at de i tillegg kan gi en generell opplæring når det gjelder tegn på omsorgssvikt. Informant 2 ved skole B og informant 1 ved skole A sier følgende:

”Jeg kunne trenge litt oppdatering etter tegn, skjønner du? [...] Litt sånn ”nød-kurs” i hverdagen.”

”[...]jeg kunne ønske meg at noen kunne vært her på skolen og informert litt.”

Rektor ved skole B etterlyser dialog med barnevernet vedrørende hva en bekymringsmelding helt konkret skal inneholde:

”Jeg kjenner at jeg er litt sånn [...]har jo meldt ganske mange bekymringer opp gjennom åra. Er det bra nok det jeg har skrevet? Er det sånn de ønsker en bekymringsmelding? Hva skal jeg ta med? Hvor mye av mine tolkninger skal inn?[...]”.

En av lærerinformantene ved skole C nevner også at barnevernet bør delta på foreldremøter og at dette kan være med på å ufarliggjøre barnevernet for både foreldre og ansatte i skolen. Samtlige informanter tror det er sannsynlig at terskelen for å selv oppsøke hjelp ville blitt lavere dersom foreldrene fikk mer innsyn i hvordan barnevernet arbeider, og at barnevernet rett og slett burde bli bedre til å markedsføre seg. Informant 3 ved skole C forteller:

”Fra tidligere år har det vært litt sånn skam forbundet med at du tar i mot hjelp fra barnevernet. At du ikke mestrer ting, at du på en måte kan miste ungene dine [...]Så jeg er veldig enig i at den markedsføringen har jo alt å si.[...] så hvis det på en måte blir mer ufarliggjort og [...] jeg synes det er en kjempeidé å ha en sånn fast rutine på skolen med hva barnevernet kan tilby.”

Informantenes uttalte ønske om mer informasjon om barneverntjenesten samt behov for veiledning og opplæring, vitner om at skolen bør være mer aktiv når det gjelder å gjøre bruk av barnevernets veilednings- og rådgivningsplikt (jfr. bvl, § 4-4, 1. ledd). Et mer synlig barnevern blir også omtalt i NOU 2009: 22 *Det du gjør, gjør det helt* hvor Barne- og likestillingsdepartementet påpeker at barnevernet bør legge opp til et mer aktivt samarbeid med blant andre skolen. Dette kan gjøres ved at barnevernet er tilstede på foreldremøter og andre informasjonsmøter i regi av skolen. Dette vil forhåpentligvis kunne bidra til en avstigmatisering av tjenesten slik at barn og unge i større grad selv tar kontakt dersom de har behov for hjelp.

4.3.2 Samarbeid med barnevernet

Det er helt nødvendig at skolen og barnevernet har et konstruktivt forhold til hverandre. I NOU 2009: 22 *Det du gjør, gjør det helt* pekes det blant annet på at samhandling fremmes ved at ansatte i de ulike sektorene har god samarbeidskompetanse, god kunnskap og oversikt om hverandres kompetanse. Selv om det i de senere årene har vært et økt vekt på tverrfaglig samarbeid, er det fremdeles mange kommuner hvor det er lite samarbeid mellom skole og barnevern. Mangelen på samarbeid kan være et resultat av tidligere negative erfaringer, for

eksempel at ingenting ser ut til å skje, til tross for at skolen har meldt fra om en bekymring. Barnet har det like ille, foreldrene på sin side er sinte og en mister troen på at barnevernet kan gjøre noe (Drugli, 2008). *”En skal ha stor respekt for at det ikke er enkelt å jobbe med saker om omsorgssvikt”* (Drugli, 2008, s. 54). Skolen og barnevernet er ikke bestandig enige i saker som gjelder omsorgssvikt. Skolen kan oppleve at barnevernet bruker svært lang tid på å fatte beslutninger når skolen har meldt bekymring for et barn, og dette kan resultere i store frustrasjoner. Årsaken til frustrasjonen kan ligge i at skolen ikke har nok kjennskap til hvordan barnevernet gjennomfører et utredningsarbeid. I mange tilfeller er dette et omfattende arbeid som krever en prosess over tid. Barnevernet på sin side er ikke alltid like flinke til å informere sine samarbeidspartnere om hvordan de arbeider, og bør utfordres til å bli mer åpne om egne arbeidsmetoder. Dette vil kunne føre til økt forståelse for hvordan barnevernet jobber, og i sin tur lette samarbeidet og øke tilliten mellom skole og barnevern (Drugli, 2008). Informantene ved skole A forteller om flere negative erfaringer med barnevernet. Det er stort sett det som skjer i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt, som bidrar til de negative opplevelsene. Informantene har inntrykk av at barnevernet bruker lang tid på å reagere, selv om bekymringene over et barn oppleves som alvorlige fra skolens side. Videre uttrykkes frustrasjon over at flere av bekymringsmeldingene skolen har sendt ikke har resultert i noe annet enn et dårlig samarbeid med foreldrene, og over at barnevernet i liten grad gir tilbakemelding om hva som skjer med saken. Lærerinformantene ved skole A formidler følgende:

”Man må jo melde når man må melde. Og så er erfaringen at foreldre blir sinte, og du sitter igjen med et dårlig foreldresamarbeid [...]. Jeg ser ikke hva som skjer, eller hører ikke om det som skjer. Men det er jo mulig det skjer noe, men det vet ikke jeg.”

”Vi veit ikke hva som skjer. Vi får ikke ordentlige tilbakemeldinger på hva som skjer. De forventer at vi skal melde, og det skal vi jo, men det er jo vi som har den daglige kontakten [...] Det er vanskelig, og det er ofte at vi sitter igjen med et dårlig samarbeid med foresatte.”

”Det er den tiden. Jeg tenker at jeg burde hatt en sånn sikring at når jeg melder en sak, og det blir meldt foreldrene, så må det skje noe der og da, enten det er mye eller lite.”

Rektor ved skole A gir på sin side uttrykk for at skolen har et greit samarbeid med den lokale barneverntjenesten pr i dag, men at det er ønskelig med en enda tettere dialog:

”Dette er jo seriøse dyktige mennesker [...] og vi har jo fått de senere årene et nærmere samarbeid med barnevernet enn vi hadde tidligere [...] For vår del skulle vi ønske oss en enda nærmere relasjon til barnevernet [...] Barnevernet kan for oss i hvert fall virke

som litt mer byråkratisk. Jeg tror nok det er betryggende for alle parter at det er en viss form for byråkrati [...]men det kan tenkes at det ville vært lurt med en nærmere dialog mellom skole og barnevern.”

Lærerne og rektorene ved skole A og B og lærerinformantene ved skole C erfarer at det kan være en distanse mellom de enkelte skolene og det lokale barnevernet. Barnevernet oppleves i den sammenhengen som en ”lukket organisasjon” og informantene oppgir at de tror ansatte i barnevernet i mange tilfeller ”gjemmer seg bak taushetsplikten”. Rektor ved skole B sier følgende:

”Det som jeg synes har vært utfordrende i forhold til barnevernet er jo det [...]at det er veldig lukket. Man får lite respons tilbake.”

To av tre rektorer gir diffuse svar når de får spørsmål om de har en fast kontaktperson i barnevernet. To av rektorene forteller at de i prinsippet skal ha én kontaktperson, men at de forholder seg til flere saksbehandlere og videre at det på grunn av sykdom og utskiftninger har vært flere forskjellige ”kontaktpersoner” de senere årene. Rektorene ved skole A og C gir uttrykk for at de allikevel har et greit samarbeid med den lokale barneverntjenesten og at de regelmessig tar kontakt. Rektor ved skole C sier følgende:

”[...]jeg forholder meg til mange saksbehandlere. Men jeg synes vi har god kommunikasjon med barnevernet altså.”

Lærerinformantene ved disse to skolene gir uttrykk for at det ville vært nyttig å ha et ”kjent ansikt” å forholde seg til og at det i sin tur kanskje kunne senket terskelen for å ta kontakt. Informant 3 ved skole C illustrerer dette:

”Jeg ønsker meg en primærkontakt i barnevernet som har peiling på vår skole, vår elevmasse og de sakene vi har her [...] sånn at vi kunne fått litt mer flyt i det. For det er jo ofte veldig utfordrende barn, så det holder ikke å jobbe arenavis.”

4.3.3 Anonyme diskusjoner

Claussen (2010) peker på at skolene bør ha en fast kontaktperson i barnevernet og at terskelen for henvendelse og drøfting bør være forholdsvis lav. *”Den bør være så lav at vi ikke føler oss avvist eller misforstått dersom drøftingspartneren mener at situasjonen ikke gir grunn til bekymring”* (Claussen, 2010, s. 49). Det varierer i hvor stor grad informantene benytter seg av muligheten til å kontakte barnevernet og drøfte enkeltsaker anonymt. Ved skole B har lærerinformantene gjort dette flere ganger. Informant 2 ved skole B forteller:

”[...]nei altså jeg har drøftet det anonymt. Sagt til ledelsen at jeg er kjempebekymret og sånn og sagt at jeg har lyst til å snakke med noen i barnevernet, og gjort det anonymt. Og da har jeg aldri opplevd noe annet enn at ja det her er alvorlig, så det skal du melde [...]”.

Skole A har mulighet til å drøfte enkeltsaker anonymt med barneverntjenesten i tverrfaglig team. Lærerinformantene ser ut til å være klar over denne muligheten ved at de ved et par anledninger nevner det tverrfaglige teamet i forbindelse med ”gråsone-tilfellene”. Rektor ved skole A forteller her hvordan enkeltsaker drøftes:

”Da går det an for lærere å melde elever til å bli tatt opp i det temaet. Det kan være anonymt, men det kan være med navn men da må det innhentes tillatelse fra foresatte. Foresatte kan også melde inn saker der og være med å drøfte.”

Lærerinformantene ved skole C virker som å ha liten erfaring med å kontakte barneverntjenesten for anonyme drøftinger og sier flere ganger at det stort sett er rektor som har kontakt med barnevernet. Ingen av lærerinformantene fra denne skolen sier at de har ringt barneverntjenesten for å diskutere saker anonymt. Både rektor og lærerinformantene ved skole C forteller at de tidligere hadde mulighet til å diskutere bekymringer anonymt i tverrfaglig team. Selv om disse teamene i følge en av lærerinformantene ikke fungerte optimalt, var det allikevel en nyttig arena. Rektor ved skole C sier:

”I år har vi ikke tverrfaglige møter hvor vi drøfter anonyme saker, hvor vi får råd om hva vi gjør videre her sånn [...]”

Rektor sier videre at hun i dag gjerne tar direkte kontakt med barnevernet dersom hun har behov for å drøfte saker, og sier følgende:

”Nå har jeg etter hvert begynt å sende ned saker på mail [...] så lenge det ikke er noe sensitivt.”

4.3.4 Taushetsplikt

Alle profesjonelle aktører omfattes av taushetsplikt i henhold til forvaltningsloven, og ansatte i barnevernet er underlagt en spesielt streng taushetsplikt (Drugli, 2008). Det ser ut til at både lærere og rektorer aksepterer og har forståelse for at det i liten grad kan forekomme en likeverdig informasjonsutveksling mellom barnevern og skole, men det er usikkert hvorvidt skolene er innforstått med at barnevernets begrensede mulighet til å gi informasjon er lovhemlet. Det kan virke som om flere av informantene i denne studien har en opplevelse av at barnevernet holder tilbake informasjon fordi de ikke anser skolen som en likeverdig

samarbeidspartner. Informantenes beskrivelser av hvordan de opplever taushetsplikten, vitner om at ansatte i skolen jevnt over har en oppfatning om at skolene gir mer enn de får.

Informantene forteller at de gir informasjon til barneverntjenesten, men at de i liten grad får informasjon tilbake, og at dette oppleves som frustrerende. En av rektorene sier følgende vedrørende forståelsen av barnevernets taushetsplikt:

”Jeg skjønner de fleste av dem. For det har noe med turnover, og kultur og en oppfatning som er sånn at de tviholder mye mer på taushetsplikten. Jeg sier ikke at vi ikke gjør det, formelt sett er vi sikkert underlagt de samme bestemmelsene, men vi har en liten oppfatning om at taushetsplikt for barnevernet og helsepersonell er mye mer verdt enn for oss andre. Det oppleves noen ganger som frustrerende, men det er nok sannsynligvis nødvendig.”

En annen rektor sier følgende:

”For vi har opplevd ganske mange ganger at jeg prater og prater og gir informasjon, så sitter det bare en litt sånn vegg og tar i mot, og så går de ut av døra og så hører vi ikke noe mer. Og så kommer barnet på skolen, og så går ting i samme duren, og så går det noen måneder og [...] så er det kanskje iverksatt en støttekontakt annenhver helg uten at vi har fått greie på det i det hele tatt. Sånt hadde vært greit å vite. Jeg tenker generelt åpenhet for barnets beste.”

Barnevernet har ikke anledning til å gi like mye informasjon tilbake til andre enheter, og de har heller ingen lovbestemt plikt til det. Selv om barnevernet er underlagt en streng taushetsplikt, vil det allikevel være mulig å samarbeide (Drugli, 2008). Dersom skolen er meldingsinstans, vil de som regel ha god kjennskap til problemene, og de bør videre bli informert om hva som foregår i ”saken”, slik at de kan hjelpe barnet best mulig. Ved å innhente samtykke fra foresatte kan barnevernet gi opplysninger så langt samtykket gjelder. Å innhente samtykke er i mange tilfeller uproblematisk, men er gjerne avhengig av den tillitt den enkelte barnevernarbeider har klart å opparbeide til foreldrene (Killèn, 2000). Etter lovendringen i 2009 har offentlige instanser rett til en tilbakemelding i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt. Dette vil bli utdypet i neste kapittel.

4.3.5 Tilbakemeldinger

Mindre enn halvparten av informantene er klar over at de nå har rett til å få tilbakemelding fra barnevernet i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt. Selv om skolene fra 2009 har en lovfestet rett til å motta en viss informasjon, er det ingen av informantene som formidler at de får tilstrekkelig informasjon fra barnevernet. Flere av informantene forteller derimot at de selv

må ta kontakt med barnevernet for å høre om meldingen er mottatt og hva det er besluttet å gjøre videre i saken. To av lærerinformantene ved skole A sier følgende:

”Det jeg ønsker fra barnevernet er litt mer effektivitet, altså en hurtigere tilbakemelding. Ikke at man må ringe hver måned, men at det kommer ganske fort[...]de trenger ikke fortelle alt, bare fortelle litt.”

“[...]eller hvis de mener at ingenting skal skje, så må vi få beskjed om det”.

Informant 1 ved skole B:

”Jeg får ikke vite hva som skjer [...]Den er ikke god. Jeg skjønner at det må være litt sånn, men jeg får ikke vernet barnet ordentlig når jeg ikke får noe tilbakemelding. Jeg må ringe: Hallo! Hva skjer?”

Rektor ved skole B har samme oppfatning vedrørende tilbakemeldinger:

”Ja, det er der det skorter[...]å få tilbakemelding. Trygghet på at vi gjør det og det. Det ville kanskje gjort oss flinkere i neste runde, hvis vi også får tilbakemelding på det vi gir fra oss av informasjon.”

Rektor ved skole A uttrykker at de jevnt over får tilbakemeldinger, men at tilbakemeldingene oppleves som mangelfulle og at skolen i noen sammenhenger ikke blir informert dersom tiltak opphører. Rektoren uttrykker et ønske om en nærmere relasjon til barnevernet og sier videre:

”[...]det kan hende at det hadde vært lurt å ta med skolen på råd i en del sammenhenger.”

Informantenes uttalelser kan sees i sammenheng med det Claussen (2010) omtaler som ”need to know” og ”nice to know”. Barneverntjenesten har adgang til å videreformidle opplysninger dersom dette er *nødvendig* for å fremme arbeidet rundt det aktuelle barnet. Hva som anses som nødvendige opplysninger vil være forskjellig fra tilfelle til tilfelle. Det er ikke juridisk grunnlag for å videreformidle opplysninger dersom disse kun anses å være *nyttige* (ibid). I noen sammenhenger vil det være nødvendig å informere skolen om at det for eksempel er fattet vedtak om et besøkshjem. Informasjonen kan være nødvendig dersom barnet blir hentet på skolen av andre personer enn foreldrene. Derimot er det ikke sikkert det er nødvendig å gi skolen beskjed dersom det er fattet vedtak om støttekontakt én kveld i uken eller helgeavlastning (Claussen, 2010). Ut fra informantenes svar kommer det tydelig frem at skolen har behov for mer informasjon i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt, enn hva de får pr i dag. For at barneverntjenesten i større grad skal kunne imøtekomme skolens

behov for informasjon må det innhentes samtykke fra foreldrene. Ved å innhente samtykke kan barneverntjenesten skaffe seg grunnlag for å videreformidle opplysninger som i utgangspunktet ikke anses å være nødvendige, men som det allikevel vil kunne være nyttig for skolen å kjenne til.

4.3.6 Oppsummering

På bakgrunn av informantenes uttalelser ser det ut til at skolene ønsker et tettere samarbeid med barnevernet. Dette blir av informantene begrunnet ut fra hensynet til å sikre det helhetlige arbeidet med og for utsatte barn og unge. Både rektor- og lærerinformanter forteller at de i noen sammenhenger ikke får tilbakemeldinger i det hele tatt, eller at tilbakemeldingene er mangelfulle. Informantene har ulike oppfatninger av hvorfor samarbeidet med barnevernet er utilfredsstillende, men samtlige informanter trekker frem barnevernets taushetsplikt som den faktoren som i størst grad hindrer et godt samarbeid. Lærerinformantene gir uttrykk for at barnevernets arbeidsmetoder i mange sammenhenger virker uforståelige og samtlige lærerinformanter ønsker en nærmere dialog med barnevernet i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt. Det er bekymringsfullt dersom skolen har en oppfatning av at barnevernet holder tilbake informasjon av ren vrangvilje, og videre at enkelte informanter ser ut til å vegre seg for å ta kontakt med barneverntjenesten på bakgrunn av en oppfatning om at dette ikke alltid er til det beste for barnet. Det kan tyde på at skolene har behov for informasjon om barnevernets arbeidsmetoder og hvilke juridiske føringer lovverket gir for samarbeid med skolen. Samtidig bør barneverntjenesten utfordres til å gi skolen tilbakemeldinger som er av en slik art at de som har den daglige kontakten med de aktuelle barna blir forsikret om at ”noe skjer”.

4.4 Forebygging

I tråd med skolens sosiale forebyggingsfunksjon, slik den blir beskrevet i kapittel 9 a i opplæringsloven (1998), ble informantene spurt om i hvilken grad de vektla lærer-elev-relasjonen. Både rektor- og lærerinformanter formidlet at dette var noe de var opptatt av og innså viktigheten av. Lærerinformantene fra skole B ga i den sammenheng ettertrykkelig uttrykk for at trivsel har sammenheng med mulighet for læring. Informant 2 og 3 ved skole B og informant 1 ved skole C sier følgende:

”Det sosiale og at ungen har det bra er jo mye viktigere enn alt annet.”

”Vi må ikke glemme at vi er en skole og at vi har forpliktelser, men vi kan ikke få dytta inn noe hvis fokuset er på helt andre ting [...] Da skjer det ingen læring.”

”Det er en del av jobben det. Å skape trygge og gode relasjoner både med ungene og at de skal føle det seg i mellom også.”

Barn som blir utsatt for omsorgssvikt, viser reaksjoner og symptomer på svært ulike måter. De kan benytte mestrings- og overlevelsesstrategier, som i sin tur gjør at situasjonen og problemene blir tilslørt eller vanskelig å oppdage. I mange tilfeller blir ikke disse signalene fanget opp eller de blir mistolket (Drugli, 2008). *”Jo bedre en kjenner barnet, desto mer vil en bli i stand til å avdekke en eventuell situasjon med omsorgssvikt”* (Drugli 2008, s. 56). På bakgrunn av denne kunnskapen og det faktum at kontaktlærer fra 2009 er pålagt å gjennomføre minst to formelle eller planlagte elevsamtaler med hver elev i løpet av et skoleår, ble informantene spurt om de benyttet formelle og uformelle elevsamtaler og videre hva innholdet i disse elevsamtalene kunne være. Overraskende nok praktiserte kun en av tre skoler formelle elevsamtaler. En av rektorene sier følgende om den manglende bruken av formelle elevsamtaler:

”Lærer og elev er ikke i et system. Det skal skje kontinuerlig og etter behov [...] så å sette av en time [...] Det har vi ikke klart å få til organisatorisk.”

Det at skolen ikke setter av tid og ressurser til formelle elevsamtaler kan sees i sammenheng med det Skogen (2004) og Dalin (1978) omtaler som praktiske barrierer. Til tross for at det er kontaktlærers ansvar å gjennomføre elevsamtaler (Lassen & Breilid, 2010), er det nærliggende å tro at skolens ledelse spiller en viktig rolle når det gjelder hvorvidt det gjennomføres elevsamtaler eller ei. Dersom kontaktlærer skal kunne gjennomføre de lovpålagte elevsamtalene, må visse rammevilkår være tilstede. En manglende tilrettelegging fra ledelsens side, kan derfor også være en indikasjon på en verdi- og maktbarriere (Skogen, 2004, Dalin, 1978). Målsettingen med elevsamtaler er å bidra til elevens utvikling både faglig og sosialt (Lassen & Breilid, 201). Ved den skolen hvor formelle elevsamtaler ble benyttet, var disse samtalene stort sett rettet mot elevens faglige fungering, og samtalene ble videre omtalt av rektor som ”elevvurderingssamtaler”. At elevsamtalene også skal omfatte forhold som går ut over det rent skolefaglige (Lassen & Breilid, 2010) syntes å være ukjent. Rektor sier følgende:

”Det er jo veldig mye fagfokus i den samtalen der da [...] noe av dette er jo regulert i forskriftene hva vi har lov til å snakke om. Men i hvert fall hvis en kaller det en elevvurderingssamtale, som vi etter forskriftene skal ha, så skal den kun dreie seg om fag. Men det er jo ikke forbudt å snakke med barn om andre ting, og det gjør vi jo.”

Rektorene gir uttrykk for at de vektlegger en høy voksentetthet som metode for å fange opp bekymringsfulle signaler fra enkeltbarn, og sier videre at de har tiltro til at lærerne klarer å etablere så gode relasjoner til elevene at bekymringsfulle forhold blir avdekket. En av rektorene sier følgende:

”Ethvert barn skal se seg sett, bli sett og ivaretatt [...] Jeg er veldig heldig med lærerne, men det er klart [...] det er noen lærere jeg ser som har en vei å gå der.”

Til tross for rektorens tiltro til egne ansatte, synes det i dette utsagnet å ligge en erkjennelse av at det ikke nødvendigvis er slik at alle lærere har kompetanse eller vilje til å etablere gode nok relasjoner til elevene sine. At det er forskjell fra lærer til lærer vedrørende elev-involveringen blir også nevnt av en av lærerinformantene ved skole B:

”[...]men så ser jeg jo voksne som ikke vil involvere seg personlig i barna av forskjellige grunner. Som er litt sånn: Hit men ikke lenger [...]”

Ut fra informantenes svar kan det se ut til at det jevnlig foregår uformelle samtaler eller dialoger med elevene, og at samtlige lærere i denne studien ønsker å være involvert og tilgjengelig i elevenes hverdag. Det synes derfor som om skolene i denne studien bevisst eller ubevisst gjør bruk av det som omtales i forskrift til opplæringsloven (1998) § 3-8, om *dialog om anna utvikling*. Informant 1 ved skole C sier følgende:

”Det skal være en lav terskel for å kunne fortelle om ting, si fra om ting. Det de har på hjertet.”

Flere av lærerinformantene referer til de uformelle samtalene som ”elevsamtaler”, og videre at disse samtalene kan finne sted når som helst og hvor som helst. Ut fra informantenes svar er det nærliggende å tro at frekvensen på disse samtalene varierer, og at det er mye opp til hver enkelt lærer hva disse spontane eller uformelle dialogene kan handle om. På bakgrunn av at skolene ikke har formelle elevsamtaler hvor det er anledning til å snakke om personlige og sosiale forhold, ble lærerinformantene spurt om de opplever at elevene selv kommer til dem og forteller om ting som er vanskelig. To av lærerinformantene ved skole B svarer følgende:

”[...]når vi har hatt dem noen år så [...] men det er ikke sånn at de kommer og sier fra sjøl, men det skjer jo det også, og da er det ekstra ille[...]

”Jeg opplever begge deler. At barna sier sånn og sånn har jeg det hjemme. Det har kanskje vært en pressa situasjon, så knekker ungen sammen og så kommer hele gruffet. Så står vi der og griner begge to fordi jeg ikke var forberedt og ungen hadde sikkert ikke planlagt å si det heller.”

Informantene synes her å gi uttrykk for at de har erfaring med at elever forteller om ulike vanskeligheter, men ut fra informantenes beskrivelser, kan det se ut som om vanskelighetene må bli omfattende før de blir uttrykt.

Informant 1 ved skole B forteller om en episode som er illustrerende for hvor vanskelig det kan være å få barn og unge til å fortelle:

[...]Og så har jeg fått en telefon fra en mor sier: Oppdaget du aldri noe? Og da har jeg trodd at jeg har vært imøtekommende og åpen [...] Bare kom til meg. Jeg skal hjelpe deg... og hun kom aldri. Jeg hadde henne i tre år, og så fikk jeg vite mange år senere at faren hadde misbrukt henne.”

Denne informanten peker på et viktig moment når det gjelder å samtale med barn. I mange sammenhenger vil det ikke være tilstrekkelig å kun formidle en tilgjengelighet og et ønske om å hjelpe, det må også legges fysisk til rette for at samtaler eller dialoger skal skje. Gamst, Langballe & Jacobsen (2010) påpeker viktigheten av de fysiske rammevilkårene for barnesamtaler. Dette kan handle om å benytte et egnet rom som skaper en avslappet og trygg atmosfære for et barn og at plasseringen av stoler og bord skal gi gode muligheter for blikk-kontakt. De strukturerte samtalene krever også en bevisst og tydelig organisering ved at samtalen har en klar begynnelse og slutt, i tillegg til at den har forhåndsdefinerte temaer. Dersom vi tar betydningen av de fysiske rammevilkårene i forbindelse med barnesamtaler på alvor, er det sannsynlig at de uformelle dialogene i mange tilfeller er utilstrekkelige. Til tross for at informantene i denne studien formidler et ønske om å være involvert i elevenes personlige og sosiale forhold, er det nærliggende å tro at det kan oppleves problematisk for både lærer og elev å ta initiativ til å ta opp vanskelige temaer eller eventuelle bekymringer i klasserommet etter endt undervisning, eller i gangen utenfor.

I forbindelse med skolens forebyggende rolle nevner en av informantene at skolen i større grad bør formidle kunnskap om vold og overgrep:

”En ting jeg savner, som man burde være tydelig på [...]det var faktisk et misbrukt barn som sa det på tv at vi underviste henne alt, men ingen underviste om hva som ikke er akseptabelt [...] Ingen snakket om at det ikke er greit å slå, for vi tar det som en selvfølge at

ingen gjør sånne slemme ting [...] Det kunne godt ha vært noen som ga undervisning [...] Det er viktig at ungene vet at det ikke er greit å slå, eller tukle.”

Det informanten her synes å gi uttrykk for, kan sees i sammenheng med regjeringens nye handlingsplan mot vold i nære relasjoner, hvor det spesielt påpekes at temaer om vold og overgrep bør inngå som en del av den nasjonale læreplanen (Justis- og beredskapsdepartementet, pressemelding datert 05.01.12). Befring & Moen (2011) påpeker i den forbindelse at utvikling av personlig kompetanse er forebyggende, fordi det gir barn og unge kunnskap, innsikt, ferdigheter og holdninger, som i sin tur vil kunne gjøre dem i stand til å reagere mot uakseptable forhold.

4.4.1 Oppsummering

”Hele det profesjonelle nettverket har et faglig-etisk ansvar for å forholde seg til barnet og dets opplevelse av sin situasjon. Uansett hvilken stilling i det profesjonelle nettverket vi har, er det nødvendig for oss alle at vi lærer oss å kommunisere meningsfylt med barn” (Killèn, 2009, s. 320).

Lærerinformantene i denne studien gir uttrykk for at de ønsker en nær relasjon til elevene, og formidler gjennom utsagnene en interesse og et engasjement for hver enkelt elev. Videre nevner samtlige lærerinformanter at det er ønskelig at elevene skal kunne komme til dem dersom de har problemer. Dette er i tråd med det som blir beskrevet i St.meld.nr 11 (2008-2009) om *Læreren. Rollen og utdanningen* hvor det pekes på lærerens ansvar for å følge opp eleven utover det rent skolefaglige. Mye tyder derfor på at skolen i større eller mindre grad bedriver det Killèn (2009) kaller ”terapeutisk omsorg”. Videre ser både lærer- og rektorinformanter ut til å vektlegge de uformelle og spontane elevsamtalene fremfor de mer organiserte og formelle. Hvis vi ser den fraværende bruken av formelle elevsamtaler i sammenheng med skolens mulighet til å oppdage barn som lever i omsorgssviktsituasjoner, er det nærliggende å tro at elevens mulighet til å fortelle i stor grad er avhengig av den enkelte lærers engasjement i dialoger og vilje til relasjonsbygging. I tillegg vil muligheten til å fange opp problemer være knyttet opp mot elevens eget initiativ og mot til å fortelle. To av tre rektorer nevner at enkelte lærere unnlater å involvere seg tilstrekkelig i elevene, og dette blir også nevnt av noen av lærerinformantene. På bakgrunn av disse uttalelsene er det nærliggende å tro at det til enhver tid finnes elever som ikke gis mulighet til å fortelle om bekymringsfulle forhold. I tillegg kan det ut fra informantenes beskrivelser se ut til at de ulike vanskelighetene

i mange tilfeller først kommer for en dag når eleven ”bryter sammen”. Det kan tenkes at problemene kunne blitt oppdaget og tatt hånd om på et tidligere tidspunkt, dersom skolene hadde benyttet formelle elevsamtaler med forhåndsdefinerte temaer vedrørende elevenes personlige og sosiale forhold slik det er beskrevet i blant annet forskrift til opplæringsloven (1998), § 3-8, om *dialog om anna utvikling*.

5 Avslutning

Resultatene av min undersøkelse viser at det er flere årsaker til den forholdsvis lave meldeprosenten fra skole til barnevern. Hvor aktivt de enkelte skolene forholder seg til meldeplikten varierer, og har blant annet sammenheng med den kunnskap og erfaring den enkelte lærer og rektor har om omsorgssvikt og barnevern.

Alle informantene er klar over at de har en meldeplikt til barnevernet, og alle skolene har interne rutiner som legger føringer for hvordan eventuelle bekymringer håndteres. Både lærer- og rektorinformanter gir uttrykk for at det ikke er ubehagelig å inneha en meldeplikt, og samtlige informanter ser ut til å være på vakt overfor forhold som kan tenkes å påvirke barn negativt. Samtidig formidler lærerinformantene at de har behov for mer informasjon om, og opplæring i, hvordan oppdage omsorgssvikt, og elleve av tolv informanter beskriver egen kompetanse vedrørende hvordan omsorgssvikt kan komme til uttrykk som mangelfull. Flere av informantene etterlyser et sterkere fokus på omsorgssviktrelaterte temaer i lærerutdanningen. Selv om flertallet av informantene anser barnevernet som rette meldingsinstans ved mistanke om omsorgssvikt, ser det ut til at flere av informantene har en generell skepsis til barnevernet. Disse informantene gir uttrykk for at de i noen tilfeller angrep på at de har meldt fra til barnevernet fordi barnets situasjon tilsynelatende har blitt uendret eller forverret etter meldingen. Noen av informantene forteller også at de har unnlatt å melde fra om bekymringer ut fra en oppfatning om at barnevernet likevel ikke vil utgjøre en positiv endring. En av informantene nevner at hun til tider opplever et lite kompetent barnevern og stiller i forlengelsen av det spørsmålsteget ved barnevernets metoder. Både rektor- og lærerinformanter ønsker et tettere samarbeid med barnevernet, og mer informasjon om barnevernets arbeidsmetoder. Et mer åpent barnevern og mer informasjon i etterkant av at en bekymringsmelding er sendt, blir av informantene nevnt som faktorer som vil kunne fremme tilliten til barnevernet.

Ut fra noen av informantenes beskrivelser ser det ut til at både meldeplikten og de interne rutinene i noen sammenhenger fravikes på bakgrunn av tidligere negative erfaringer med barnevernet. Det er all grunn til å ta informantenes uttalelser på alvor. Skolens stilling når det gjelder å oppdage omsorgssvikt er særlig sterk, og det er i den sammenheng viktig at skolen har tillit til at barnevernet virkelig er rette instans å melde bekymringer til. Ved å innhente samtykke fra foreldrene kan barnevernet i større grad samarbeide med skolen i etterkant av at

en bekymringsmelding er sendt. Det er nærliggende å tro at mer kunnskap om hverandres arbeidsmetoder vil kunne skape en større gjensidig forståelse og ydmykhet for de oppgavene og rollene skole og barnevern er satt til å forvalte. Både skole og barnevern har alt å vinne på å trekke i samme retning slik at det helhetlige arbeidet rundt barn og unge kan sikres, jmf. den utviklingsøkologiske teorien til Bronfenbrenner (1979). Tidlig intervensjon er et sentralt og viktig virkemiddel innenfor både spesialpedagogisk og barnevernfaglig arbeid og er tuftet på et ønske om å gi tidlig forebyggende hjelp fremfor reparerende arbeid i etterkant (Hagtvedt & Horn, 2004). Dersom det skal ytes tidlig forebyggende hjelp forutsetter det at en på et tidlig tidspunkt klarer å identifisere de barna som trenger slik hjelp. Basert på informantenes uttalelser ser det ut til at det i noen sammenhenger er en forskjell på teori og praksis ved at skolene i mange tilfeller klarer å identifisere hvilke barn som strever, men at det ikke alltid er automatikk i at barnevernet blir kontaktet. Det kan med andre ord se ut til at det er ulike forsvarsmekanismer (Killèn, 2009) og psykologiske og organisatoriske barrierer (Dalin, 1978, Skogen, 2004) forbundet med utøvelsen av meldeplikten til barnevernet.

Ut fra informantenes beskrivelser er det grunn til å tro at den lave meldeprosenten fra skole til barnevern har en sammenheng med skolens manglende kompetanse i å oppdage barn som lever med omsorgssvikt. Samtidig ser det ut til at samarbeidsproblemer mellom barnevern og skole også har innvirkning på hvorvidt det meldes fra om bekymringer eller ei. Manglende kompetanse hos de voksne og vegring mot å samarbeide, rammer de barna som trenger det mest. Barn som lever med omsorgssvikt er avhengig av at noen gjør noe aktivt for å ta medansvar for situasjonen de er i. Det hviler derfor et spesielt stort ansvar på alle de som jobber med barn (Drugli, 2008). *”Vi må ha kunnskap for å se. Dernest må vi ha mot og kompetanse til å gjøre noe”* (Killèn, 2000 s. 209).

Litteraturliste

Backe-Hansen, E. (2009). *Å sende en bekymringsmelding - eller la det være?: en kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern*. Oslo: Nova.

Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre av 8. april 1981 nr. 7*.

Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester av 17.juli 1992 nr. 100*.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Barnevernløftet*. Hentet 18. april 2012 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2011/barnevernsloftet.html?id=660214

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for barn og unge*. NOU 2009:22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet*. NOU 2009:08. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2008). *Med barnet i fokus*. NOU 2008:9. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Befring, E. & Moen, B-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget

Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse*. NTNU Samfunnsforskning as.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bunkholdt, V. & Sandbæk, M. (2008). *Praktisk barnevernarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bø, I. (1995). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Tano
- Claussen, C-J. (2001). *Det er noe med den ungen*. Oslo: SEBU Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalin, P. (1978). *Limits to educational change*. London: Macmillian Press; in association with The International Movement Towards Educational Change.
- Drugli, M-B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Trondheim: NKS-forlaget.
- Faldet, A-C. (2004). *Forebyggende barnevern og tverrfaglig samarbeid i bydel Sagene Torshov: en undersøkelse av ansattes erfaringer og opplevelser og forslag til forbedringer*, Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research an introduction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. I: Giorgi, A (Ed). (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. S. 8 – 22. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hagtvedt, E. & Horn, E. (2004). De forebyggende mulighetene i tidlig stimulering. I Befring, E. & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 363 – 381). Oslo: Cappelens Forlag as
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holgersen, G. (2008). *Barnerett*. Oslo: Høyskoleforlaget.

- Justis- og beredskapsdepartementet. (2012). *Nye tiltak mot vold i nære relasjoner*. Hentet 24. april 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/pressesenter/pressemeldinger/2012/nye-tiltak-mot-vold-i-naere-relasjoner.html?id=668219>
- Killèn, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Killèn, K. (2009). *Sveket 1. Barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring*. St.meld. nr 19 (2009 - 2010). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. St.meld. nr 11 (2008 - 2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langballe, Å., Gamst, K. & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, T. (red), Kleven, T.A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I kompendium for Sped 4010. *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. S. 179 – 202. Oslo: Unipub Forlag.

NESH (red). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.

Nordahl, Thomas. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Utdanningsdirektoratet.

Offentlig ansatt og bekymret for et barn? Hentet 6. januar 2012 fra <http://www.barnevernet.no/Forebygge/Bekymret/Offentlig-ansattes-meldeplikt/>

Ogden, T. (2001). Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 61*.

Skaalvik, E.M. & Kvello, Ø. (1998). *Barn og miljø: om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Oslo: Tano Aschehoug.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2011). *Stadig fleire barn får hjelp frå barnevernet*. Hentet 24. april 2012 fra <http://www.ssb.no/barneverng/>

Sørensen, P.M., Theie, S., Lassen, L. & Breilid, N. (2011). Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. I *Spesialpedagogikk* nr 01, s. 74 – 86. Oslo: Utdanningsforbundet.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE

VEDRØRENDE SKOLENS MELDEPLIKT TIL BARNEVERNEN

Mitt navn er Therese Grøndahl Ertzaas, og jeg er mastergradstudent ved Universitetet i Oslo, institutt for Spesialpedagogikk. Jeg skal i disse dager begynne på min avsluttende masteroppgave, hvor jeg har valgt temaet ”Skolens meldeplikt til barnevernet”. Jeg ønsker å få fatt i lærere og rektors opplevelser og erfaringer med meldeplikten, og om det knyttes utfordringer til denne plikten til å melde fra. Spørsmålene vil dreie seg om lærere og rektors kjennskap til omsorgssvikt, rutiner for å melde, erfaringer med barnevernet, og opplevelser og tanker rundt det å være bekymret for et barn. Formålet med prosjektet er å belyse temaer og problemstillinger vedrørende meldeplikten sett fra skolens side.

Jeg henvender meg til X skole fordi jeg er i behov av informanter som er tilknyttet skoleverket (3 - 4 lærere, samt rektor). Informasjonen innhentes gjerne gjennom et gruppeintervju av lærerne, og et individuelt intervju av rektor. Jeg tar utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer fra NESH (2006) som bla omhandler krav om informert samtykke og krav om konfidensialitet. Navn på skolen, informanter eller eventuelle enkeltelever, vil ikke bli benyttet i oppgaven. Opplysningene som innhentes skal ikke utleveres til andre enn til eventuelt min veileder. Både veileder og prosjektleder (jeg) er kjent med at vi er underlagt taushetsplikt og at data som innhentes skal behandles konfidensielt. All informasjon vil bli slettet ved oppgavens ferdigstillelse i juni 2012. Deltakelse er frivillig, og informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet.

Det er ønskelig at intervjuet blir foretatt i løpet av februar. Intervjuet vil vare i 1 – 1,5 time, og kan gjerne gjennomføres i skolens lokaler (dag eller kveld). Det er fint om jeg kan få en tilbakemelding på om det er interesse for å delta i prosjektet, og på hvor mange og hvem som vil delta innen 04.02.11. Vedlagt følger en samtykkeerklæring hvor de aktuelle informantene bes underskrive. Samtykkeerklæringen kan sendes tilbake til meg i vedlagte konvolutt.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Therese Grøndahl Ertzaas

Telefon: 971 64 085

E-post: therese.ertzaas@gmail.com

Kontaktperson ved ISP:

Førsteamanuensis Anne Lise Rygvold

Telefon: 22 85 80 78

Ekstern veileder:

Linda Halvorsen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om studien som omhandler skolens meldeplikt til barnevernet. Jeg ønsker å stille til samtale/intervju.

Navn:

Telefon:

E-post:

Dato:

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Problemstilling: ”Hvordan forholder skolen seg til meldeplikten til barnevernet?”

Formål: Jeg ønsker å undersøke hvorvidt pedagoger i skolen opplever utfordringer knyttet til utøvelsen av meldeplikten.

Introduksjonsspørsmål:

- Alder
- Utdanning
- Hvor og når tok du utdanningen din?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Erfaring fra annet arbeid?

Forskningsspørsmål/tema:

Meldeplikt til barnevernet

- Som pedagog er du pålagt en meldeplikt til barnevernet dersom du har grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet, at det foreligger alvorlige former for omsorgssvikt eller når et barn viser vedvarende atferdsvansker: Hvilke erfaringer har dere med meldeplikten?
- Hva er det som eventuelt gjør at du føler usikkerhet/trygghet forbundet med utøvelsen av meldeplikten?
- Tas meldeplikten, og temaer som ”omsorgssvikt” opp på personalmøter etc.?

- Hva gjør dere i de tilfellene der dere er usikre? der dere bare har en svak mistanke eller ”magefølelse”?
- Har det hendt at du har vurdert å melde uten å ha gjennomført det? Hvorfor?
- Finnes det rutiner for å melde til barnevernet? Kjenner dere til disse?
- Hvilke instanser har dere meldt bekymring til tidligere? (for eksempel bup, ppt).
- Er det lettere å melde til bup og ppt? Hvorfor/hvorfor ikke.
- Opplevs lovteksten som ”streng”? (jfr. kap 15-3 i opplæringsloven)? Når melder dere eventuelt en bekymring til barnevernet? Hva er alvorlig? Er det slik at man noen ganger venter for lenge med å melde en bekymring?
- Det hevdes at skolene melder for lite, og for sent til barnevernet. Er du enig i denne påstanden? Hvis ja, hvorfor tror du at det meldes for lite?
- Har dere noen gang erfart at lærer og ledelse er uenig i om det skal meldes?

Kunnskap om omsorgssvikt

- Hva innebærer begrepet ”alvorlig omsorgssvikt” for deg?
- Hvordan vurderer dere egen kompetanse/kunnskap rundt temaet ”omsorgssvikt”?
- Det kan være vanskelig å se alle barna som har det vanskelig. Tror du det er elever ved din skole som kanskje burde vært henvist barnevernet?

Samarbeid mellom skole og barnevern

- Har barnevernet vært på skolen for å informere om hva de besitter av kompetanse, og hva de kan tilby av hjelp?
- Har dere en fast kontaktperson i barnevernet?
- Har dere noen gang ringt barnevernet for å diskutere saker anonymt?
- Hva ønsker og behøver dere fra barnevernet?

- Hvilken oppfølging/tilbakemelding har barnevernet gitt?
- Synes du å merke en bedring hos barn som skolen har sendt bekymringsmelding om?
Føler du at meldingene skolen sender blir tatt alvorlig?

Eventuelt

- Er det noe du/dere vil legge til? Noe vi har glemt å snakke om?